



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Vi tänker inte så mycket på orden, fast det gör vi ju”

Lärares tankar om och erfarenheter av estetiska uttrycksformer
i förhållande till språkutveckling
- med fokus på elever med svenska som andraspråk

Matilda Magnusson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Katharina Dahlbäck

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT17-2930-028-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: "Vi tänker inte så mycket på orden, fast det gör vi ju". Lärares tankar om och erfarenheter av estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling - med fokus på elever med svenska som andraspråk.

English title: "We don't think so much about the words, though we do". Teachers' thoughts about and experiences of aesthetic expressions in relation to language development – with focus on pupils with Swedish as a second language.

Författare: Matilda Magnusson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Katharina Dahlbäck

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT17-2930-028-L3XA1A

Nyckelord: estetiska uttrycksformer, språkutveckling, svenska som andraspråk, socialsemiotik, multimodalitet, musik, drama, bild

Sammanfattning:

Dagens skolmiljö är präglad av mångfald och mångkulturalitet. Det är berikande och stämmer överens med det värdegrundsarbete som skolan ska stå för. Dock är det många elever idag som kommer till en klass och inte får uppleva känslan av att förstå och vara en del i sammanhanget. Anledningen är att det svenska språket inte finns hos eleverna som ett verktyg för kommunikation. Därför kan det vara av vikt att undersöka vilka andra verktyg för kommunikation som finns att tillgå. Syftet med studien är att undersöka hur lärare (i årskurserna F-3 samt årskurs 5) som använder estetiska uttrycksformer uttrycker att de arbetar med och tänker kring detta i språkutvecklingssyfte. Framförallt ligger fokus på elever som har svenska som andraspråk. Frågeställningarna rör *hur* lärarna arbetar med estetiska uttrycksformer och vilka dessa former är, *vad* lärarna har för uppfattning om språkutveckling och relaterar detta till elever med svenska som andraspråk samt *varför* lärarna väljer att arbeta med estetiska uttrycksformer. Metoden som valts för insamlande av empiriskt material är semistrukturerade intervjuer av 7 lärare som sedan transkriberats och analyserats utifrån kvalitativ innehållsanalys. Resultatet visar att lärarna uttrycker en bred syn på vad estetiska uttrycksformer innebär och att de tycks ha en genomtänkt användning av dessa i språkutvecklingssyfte. Främst används musik, bild och drama som komplement i lärandet av språk, men även det estetiska uttryckets värde i sig tas upp. Vid sidan av det språkutvecklande syftet med att använda estetiska uttrycksformer används dessa i syfte att öka självkänsla och känslan av lust i lärandet. Det är också centralt i studien hur lärarna talar om det kollegiala samarbetet som förutsättningar för att estetiska uttrycksformer ska användas i språkutvecklingssyfte.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar	1
2.1	Frågeställningar.....	2
3	Teoretiska perspektiv och begrepp.....	2
3.1	Socialemiotiskt och multimodalt perspektiv.....	2
3.1.1	Didaktisk design	3
3.2	Estetiska uttrycksformer i förhållande till lärande.....	4
3.3	Literacy.....	4
3.4	Hierarkier mellan teckensystem.....	5
4	Bakgrund – tidigare forskning	6
4.1	Estetiska uttrycksformer	6
4.2	Språkutveckling av första- och andraspråk	7
4.3	Musik.....	8
4.4	Drama.....	9
4.5	Bild	9
4.6	Ämnesöverskridande arbete	10
5	Metod.....	10
5.1	Semistrukturerad intervju	11
5.1.1	Urval	11
5.1.2	Genomförande av intervju och transkribering.....	11
5.2	Litteratursökning	13
5.3	Bearbetning: kvalitativ innehållsanalys	13
5.4	Etiska ställningstaganden.....	13
5.5	Tillförlitlighet och trovärdighet	14
6	Resultat.....	14
6.1	Vad estetiska uttrycksformer innebär.....	14
6.2	Estetiska uttrycksformer i förhållande till självkänsla.....	15
6.3	Estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling	16
6.3.1	Svenska som andraspråk.....	17
6.3.2	Språkutveckling genom musik	17
6.3.3	Språkutveckling genom drama.....	19
6.3.4	Språkutveckling genom bild.....	20
6.3.5	Språkutveckling genom ämnesöverskridande arbete	21
6.3.6	Språkutveckling genom rörelser	23

6.4	Det lustfulla.....	23
6.5	Lärande med estetiska uttrycksformer.....	24
6.6	Sammanfattning av resultat.....	25
7	Diskussion	27
7.1	Estetiska uttrycksformer som flera språk	27
7.2	Språkutveckling för alla elever	29
7.3	Självkänsla, lustfullhet och känslan av att lyckas.....	30
7.1	Pedagogiska implikationer.....	31
7.2	Vidare forskning	31
7.3	Avslutning	31
8	Referenser	32
	Bilaga 1: Intervjuförfrågan (e-post).....	34
	Bilaga 2: Intervjuguide.....	35

1 Inledning

Dagens skolmiljö är präglad av mångfald och mångkulturalitet. I en och samma klass kan det flera språk talas samtidigt av olika elever. Det är berikande och stämmer överens med det värdegrundsarbete som skolan ska stå för. Dock är det många elever idag som kommer till en klass och inte får uppleva känslan av att förstå och vara en del i sammanhanget. Anledningen är att det svenska språket inte finns hos eleverna som ett verktyg för kommunikation. Därför kan det vara av vikt att undersöka vilka andra verktyg för kommunikation som finns att tillgå. Detta för att möjliggöra för alla elever att tillägna sig såväl språk- som ämneskunskaper samt att få ta del av den personliga utveckling och sammanhållning som bör vara en del av skolvardagen.

Trots att vi idag lever i en värld där olika uttrycksformer samverkar ses verbalspråket fortfarande som överordnat andra uttryckssätt för kommunikation (Selander & Kress, 2010). Även i nuvarande läroplan, Lgr11, skiner synen på verbalspråket igenom som central och prioriteras framför andra uttrycksformer, som till exempel estetiska uttryck. Detta menar Dahlbäck (2016) och hänvisar till kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk. Bland annat premieras tal- och skriftspråket i följande meningar:

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt *tal-och skriftspråk* så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. [...] Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att *läsa och skriva* (Skolverket, 2017, s. 252, *min kurs*.).

Estetiska uttrycksformer nämns först senare och får då rollen som komplement och tillägg till verbalspråket i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk: "Eleverna ska *även* stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer" (Skolverket, 2017, s. 252).

Å andra sidan skrivs de estetiska uttryckssätten fram i läroplanen som något som är av vikt för att språket ska utvecklas, både i syftestexten för svenska och för svenska som andraspråk.

I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (Skolverket, 2017, s. 264).

På så vis legitimeras de estetiska uttryckssätten som verktyg för kommunikation och ges möjlighet att flyttas upp i prioritet och likställas med verbalspråk. Jag vill därför undersöka möjligheter och hinder med att använda estetiska uttrycksformer i språkutvecklingssyfte för att få en bild av hur lärare kan erbjuda verktyg för alla elever att utvecklas språkligt. Detta inte minst för att mitt eget intresse för och kunskap i estetiska uttrycksformer möjligen skulle kunna användas som verktyg för språkutveckling och på så vis ge möjligheter för alla elever att känna sig hörda och få utvecklas.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare (i årskurserna F-3 samt årskurs 5) som använder estetiska uttrycksformer uttrycker att de arbetar med och tänker kring detta i språkutvecklingssyfte. Framförallt ligger fokus på elever som har svenska som andraspråk.

2.1 Frågeställningar

Studien vilar på följande frågeställningar för att på så vis urskilja mönster och uppfylla det syfte som formulerats.

- Hur uttrycker lärarna att de arbetar med estetiska uttrycksformer och vilka uttrycksformer rör det sig om?
- Vad uttrycker lärarna för uppfattningar om språkutveckling och i synnerhet för elever med svenska som andraspråk?
- Varför väljer lärarna att arbeta med estetiska uttrycksformer?

3 Teoretiska perspektiv och begrepp

Eftersom de teoretiska perspektiv och begrepp som är centrala löper som en röd tråd genom arbetet har jag valt att presentera dessa redan i detta kapitel. Först redogörs för socialemiotiskt och multimodalt perspektiv, där även didaktisk design ingår och beskrivs. Därefter beskrivs möjliga definitioner av estetiska uttrycksformer och begreppet literacy tas upp med relevans för studien. Avslutningsvis redogörs det för hierarkier mellan teckensystem som av flera forskare anses existera.

3.1 Socialemiotiskt och multimodalt perspektiv

Utgångspunkten för denna studie är ett socialemiotiskt perspektiv. Semiotik översätts av Marner och Örtengren (2003) till betydelse- och teckenlära. Människan ses som en teckenskapande individ och dessa tecken kan innebära allt från ord och symboler till gester och ljud. Ett socialemiotiskt perspektiv utgår i sin tur från att teckensystem (till exempel bild och verbalt språk) skapas och får sin mening i sociala sammanhang. Dessa teckensystem blir på så vis semiotiska resurser. Sådana resurser innebär "alla de redskap, råmaterial, teckenvärldar och symboler som brukas eller bearbetas i olika sammanhang" (Selander & Kress, 2010, s. 49). Exempel på detta kan vara allt från skrivna tecken som bokstäver och siffror till noter, målningar och rörliga bilder. Vilket socialt sammanhang som resurserna används i har också betydelse för vilken mening de får, påpekar Selander och Kress. Dessutom kan olika teckensystem kombineras i böcker och digitala medier och på så vis bli ett underlag för multimodal kommunikation. Tecken kan också omskapas och få nya innebörder i takt med att tiden går i ett historiskt sammanhang. Maagerø och Tønnesen (2014) uttrycker det som att teckensystem ses från ovan och helheten blir det primära för att undersöka var människan skapar mening i ett socialt sammanhang. På så vis blir inte en modalitet viktigare än en annan, utan det är kommunikationen mellan modaliteter som bidrar till mening.

Inom ett multimodalt perspektiv ses lärande som aktiviteter där tecken tolkas och skapas och där information omvandlas till nya uttryck för kunskap genom meningsskapande kommunikation (Selander & Kress, 2010). Förutom att lärande ses som en multimodal och teckenskapande aktivitet, är den också kommunikativ oavsett ämnesinnehåll. Ur ett multimodalt perspektiv undersöks vad som fångar den lärandes uppmärksamhet och vilka resurser som används för att "tolka, bearbeta, transformera och gestalta en ny representation" (Selander & Kress, 2010, s. 103). I kommunikationen ses, enligt Selander och Kress inte den som tolkar och omarbetar ett teckensystem enbart som mottagare utan som någon som orienterar sig och skapar mening i den situation som teckensystemet erbjuder. Det är emellertid inte alltid som teckensystem gestaltas i nya former, ofta kan den lärande individen använda redan befintliga representationer för att öka sin förståelse.

Representation sker när individer visar hur de förstår sin omvärld och det innehåll som behandlas i den (Selander & Kress, 2010). En lärande aktivitet kan utgå från att elever får ta del av en befintlig representation med de teckensystem som redan finns i den. Utifrån detta tolkar eleven representationen och teckensystemet för att därefter bearbeta och transformera informationen som ges genom att plocka ut de element som anses centrala. På så vis kan eleven gestalta en egen, ny representation. Vägen från en befintlig representation via transformering till en ny representation kan innebära allt från att beskriva och analysera en läst text till att en teaterpjäs eller sång görs utifrån en text. Hur detta sker beror, enligt Selander och Kress, på vilka personliga intressen som en individ har och vilka resurser som finns att tillgå. Dessa resurser är från början fyllda med "innebörder, associationer och symboliska markörer" (Selander & Kress, 2010, s. 33). Om en skolklass till exempel utgår från representationen *tryckt text och penna och papper* som resurs, blir det tydligt att de ska använda sig av dessa för att skriva bokstäver eller rita något. Om eleverna istället deltar i en annan typ av socialt sammanhang kan det, enligt Selander och Kress, vara tydligt att det är med kroppen som förståelsen ska uttryckas. Ett annat exempel är om eleverna får ett musikinstrument i handen, då tyder det troligen på att instrumentet utgör resursen för att bearbeta innehållet.

Att separera skolämnen talar emot de verksamheter som finns i samhället, där olika modaliteter ofta integreras (Marner & Örtengren, 2003). Genom att se på teckensystem ur ett socialt perspektiv kan synen vidgas på vad estetiska uttrycksformer är. Dahlbäck (2011) argumenterar också för ett multimodalt synsätt på lärande, eftersom barn enligt henne inte separerar handlingarna som sker i kropp och tanke, utan *bara gör*.

3.1.1 Didaktisk design

Inom ett socialsemiotiskt och multimodalt perspektiv används begreppet didaktisk design för att beskriva hur villkor för kommunikation och förutsättningar skapas för lärande (Selander & Kress, 2010). Genom att synliggöra hur den didaktiska designen ser ut kan förutsättningar uppstå för de individer som tidigare inte "har kunnat göra sin röst hörd" (Selander & Kress, 2010, s. 25). Om ett genomtänkt och analyserande arbete görs kring hur de meningsskapande processerna ser ut, kan alla eleven ges möjlighet att bli en del av det sociala sammanhanget.

Selander och Kress (2010) skiljer mellan design för lärande och design i lärande. Det förra innebär de arrangemang som planeras och genomförs för lärande i skilda sammanhang, allt från lagar och resurser som läromedel till utrustning och hjälpmedel. I detta ingår också de normer, värderingar och bedömningssystem som bidrar till utformandet – designen. Läraren ses i detta sammanhang som designer av sin egen undervisning – från planering till utvärdering. I det senare, design i lärande, dras uppmärksamhet mot den lärande individen eller gruppen. Selander och Kress utvidgar definitionen av lärande genom att se aktiviteten som ett deltagande och att den lärande designar sin egen väg till kunskap genom olika val (där även de val som väljs bort är av vikt för analysen). Det som undersöks är hur transformeringen av information ser ut och hur de nya representationerna skapas och uttrycks av individen. Till exempel undersöks vad som fångar deltagarens uppmärksamhet i processen. Man undersöker också vad som ses som tecken på lärande och detta görs genom att man tittar på lärandet i mikrosituationer. Tecken på lärande sker genom de mikroval som individen eller gruppen gör av aspekter och gestaltning för att visa sin förståelse. Genom att undersöka dessa val kan förståelsen ökas kring hur komplext lärande är och vilka roller de multimodala resurserna spelar. Alla de processer och aspekter som sker i lärandet sker enligt Selander och Kress samtidigt och kan inte skiljas åt mer än i analytiskt arbete.

Sekvensering är ett annat begrepp som tas upp inom didaktisk design. Det innebär att uppmärksamma att en aktivitet innehåller del-aktiviteter (Selander & Kress, 2010). Lärande ses, som en slutsats av det ovan nämnda, som ”en process av prövande, gestaltande och deltagande” (Selander & Kress, 2010, s. 35). I denna process utökar individen hela tiden förmågan att delta i sammanhang på meningsfulla sätt och så småningom kan hen lägga en ny och egen representation till sammanhanget. Denna egna representation behöver inte vara helt nyskapad utan kan även innebära imitation, att härma och använda sin egen röst för att till exempel sjunga en sång som läraren presenterat.

I en didaktisk design ingår också att undersöka vilken iscensättning för lärande som görs (Selander & Kress, 2010). En iscensättning kan innebära lektioner, föreläsningar och utställningar men också vilken tolkning den lärande individen gör av lärsituationen och hur hen positionerar sig i den aktuella iscensättningen. I studiet och förståelsen av den didaktiska designen uttrycker Selander och Kress dessutom att det handlar lika mycket om att studera lärande i en samhällelig kontext som att studera själva lärsituationen. På så vis kan en undersökning med hjälp av didaktisk design säga något om vilka resurser som finns tillgängliga och kan erbjudas och användas för representationer.

3.2 Estetiska uttrycksformer i förhållande till lärande

För att hitta en grund för analys av lärares tankar om och användande av estetiska uttrycksformer i språkutvecklingssyfte kan det vara på sin plats med en definition av vad sådana uttrycksformer innebär. Det verkar vara tämligen sällsynt att sådana definitioner görs vilket kan vittna om det breda synsätt som Bamford (2006) redogör för med hänvisning till tidigare forskning. Då definieras estetiska uttrycksformer som vad som helst som är gjort av människor i en kulturell kontext. Det finns dock även mer avsmalnade definitioner av vad estetiska uttrycksformer innebär, vilka Dahlbäck (2016) benämner som ”lyrik, dramatik, prosa, musik, bild och form, film, dans och rörelse” (s. 2). Fortfarande är det en bred syn som framställs, men som kan hjälpa till i den analys som är aktuell för denna studie.

I stället fokuseras det mycket på estetiska uttrycksformer i förhållande till lärande. I ett sådant didaktiskt perspektiv menar Bamford (2006) att estetiska uttrycksformer¹ används för att beskriva estetik men också för att främja lärande generellt. Hon benämner två olika riktningar, *education through the arts* och *education in the arts*, som hon poängterar behövs båda två för att elever ska maximera sina möjligheter till lärande. Lärande genom estetiska uttrycksformer (*education through the arts*) innebär enligt Bamford att använda estetiska uttrycksformer som verktyg och uttrycksmedel för lärande av andra ämnesinnehåll som ligger utanför kursplanerna i de estetiska ämnena. Lärande genom kreativ och estetisk pedagogik kan öka elevernas kognitiva utveckling och generella färdigheter. Lärande i estetiska uttrycksformer (*education in the arts*) handlar om att lära sig i en uttrycksform, att lära sig teckensystemet för den och kunna använda och uttrycka sig genom de resurser som uttrycksformen erbjuder. Det handlar om att upprätthålla och lära sig färdigheter och tankesätt inom estetiska uttrycksformer. Lärande i estetiska uttrycksformer kan enligt Bamford även påverka grundläggande attityder till skola och ämnesinnehåll och ge en känsla hos eleverna av personlig tillfredsställelse och välbefinnande.

3.3 Literacy

Begreppet literacy har idag kommit att breddas från att handla om aktiviteter som att läsa och skriva tecken i form av bokstäver till att även innefatta andra teckensystem, multimodalitet,

¹ Bamford (2006) väljer att benämna det som *arts* för att inte snäva in begreppet.

sociala praktiker och processer (Fast, 2008). Enligt Dahlbäck (2016) ses användning av språk ur ett literacyperspektiv som aktiviteter som är dynamiska och sociala, där människor använder språkliga resurser som antingen öppnar eller begränsar möjligheten till deltagande. Fast påstår att för att förstå hur språkutveckling hos barn ser ut kan man inte isolera själva skriv- eller lässituationen från det som sker socialt. Hon hävdar också att den lärandes tankar och förkunskaper om den nya informationen pendlar fram och tillbaka under processen och påverkas också av yttre sociala faktorer. Det handlar enligt henne inte bara om den tekniska färdigheten när det kommer till att definiera innebörden av att läsa och skriva, utan det handlar om hur de används i ett sammanhang.

Liksom att forskare inom det multimodala perspektivet ser att kommunikation sker genom användandet av teckensystem, är det utifrån literacyperspektivet symbolsystem som kommunicerar (Fast, 2008). Dessa symboler kan till exempel bestå av bokstäver, bilder, notskrift, teckenspråk och siffror och blir begripliga först när de inblandade i kommunikationen kan förstå dem. Symbolerna är kopplade till något meningsbärande, till exempel är bokstäver starkt kopplade till tal- och skriftspråk medan siffror lätt kopplas ihop med matematik. Dessutom poängterar Fast att läsande inte behöver sammankopplas med tryckt text utan att det är en aktivitet som kan ske i andra sammanhang, det som spelar roll är att symboler och tecken (som till exempel bilder och bokstäver) förekommer.

Inom en traditionell syn på skriv- och läsundervisning pekar Fast (2008) på två förhållningssätt för att ta sig an dessa aktiviteter. Dels finns den syntetiska metoden eller *bottom-up* där eleverna lär sig en bokstav i taget, fri från sitt sammanhang. När alla bokstäver med tillhörande ljud har lärts förväntas eleven kunna använda sig av verbalspråk. I den analytiska metoden eller *top-down* utgår lärande istället från en text som efterhand bryts ner i meningar, ord och bokstäver. I ett sådant lärande kan eleverna få ta del av visuella verktyg som gör att orden får behålla sin mening men att eleverna kanske inte alltid kan använda dem själva.

Fast (2008) pekar även på hur berättelsers betydelse framhålls av forskare inom literacy. Berättelser som framförs på ett eller annat sätt för barn bidrar till att de får möjlighet att flytta in i literacy (*move into literacy*). Omedvetet lär de sig på så vis språkets uppbyggnad, ord och läte. I och med detta påstår Fast att barn som får ta del av en stor och varierad mängd berättelser kan koppla dessa till sig själva och sina egna ordval, något som visar sig i de berättelser som de själva producerar senare. Eleverna får enligt Fast omedvetet med sig kunskaper om berättande och språkbruk som i sociala sammanhang bearbetas och utvecklas.

Literacyforskare har också påvisat bildens betydelse för språkutveckling och språkanvändning (Fast, 2008). Enligt Fast lär sig barn redan mycket tidigt i livet att avläsa bilder. Med hjälp av bilder skapar barnen mening i texten och detta meningsskapande hävdar Fast blir en lika viktig grund för literacy som en läst text. En paradox som tas upp av Fast är att barn i skolmiljö ofta uppmanas att fokusera på texten istället för bilderna, samtidigt som eleverna hela tiden ombeds att skapa bilder och illustrera sina texter. Detta leder in på nästföljande stycke som handlar om hierarkier mellan teckensystem.

3.4 Hierarkier mellan teckensystem

Flera forskare tar upp hur det traditionellt har funnits och fortfarande finns motsättningar och hierarkier mellan olika teckensystem. Dahlbäck (2016) tar upp pan-lingvisticismen som överordnar skriftspråket som teckensystem för kommunikation och vetenskap och där estetiska uttrycksformer som bild och musik jämförs med det verbala språket som måttstock.

Inom detta synsätt diskuteras främst språkets instrumentella delar medan de estetiska funktionerna får mindre utrymme.

Det finns av tradition en motsättning mellan ”å ena sidan själen och tänkandet och å andra sidan kroppens och dess aktiviteter” (Marner & Örtengren, 2003, s. 15). Denna tradition har upptagits av skolan. Förhållningssättet grundar sig i åsikter om att mening skapas i verbalspråk och medvetande. På så vis blir kroppens uttryck och beprövade erfarenhet mindre betydelsefull för meningsskapandet. I förlängningen talas det om verbal kontra icke-verbal kunskap. Den icke-verbala kunskapen kallas också för tyst kunskap och detta kan enligt Marner och Örtengren ses som en uppfattning om att kunskap som inte uttrycks med verbala ord inte är någon kunskap. I anknytning till dessa tankegångar hävdar vissa forskare att bild är svårt att tilldela semiotisk funktion, att det inte är tecken utan endast direkt registrering av en företeelse. Återigen utgår detta synsätt från att bilden ses utifrån verbalspråkets villkor. Motsatt finns det även inom estetiska ämnen tankegångar om att praktik ställs före teori och att kroppens och känslolivets verksamhet är viktigare än medvetandets (Marner & Örtengren, 2003). Detta förutsätter ett synsätt där praktik och teori ses som totalt åtskilda vilket också bidrar till en syn på estetisk verksamhet som en kompetens som bygger på talang och där vissa individer är mer begåvade än andra. Lindgren (2006) hävdar att detta sätt att åtskilja praktik från teori är en följd av att traditionellt se människan som uppdelad i kropp (där händer sätts i fokus) och tanke (där hjärnan sätts i fokus).

Selander och Kress (2010) uttrycker att trots att vi idag kommunicerar på så många olika sätt, lever det skrivna och tryckta ordet kvar som en överordnad teckenvärld. De hävdar att det blir problematiskt att inte ta alla uttrycksformer på lika stort allvar när det gäller kommunikation och lärande. Aktiviteten ”att skriva” handlar idag, enligt Selander och Kress, om att skapa mening genom att använda och kombinera både skrift och andra uttrycksformer.

Med dessa ovan nämnda begrepp och teoretiska perspektiv i åtanke följer nu ett kapitel där den tidigare forskning som utgör bakgrunden till denna studie beskrivs.

4 Bakgrund – tidigare forskning

Med relevans för resultatet och den efterföljande diskussionen beskrivs i detta kapitel tidigare forskning i ämnet. Till att börja med redogörs för hur estetiska uttrycksformer ibland ses antingen som compensation och nytta eller som rent nöje. Därpå följer ett avsnitt om språkutveckling i första- och andraspråk. Därefter kommer avsnitt som behandlar de olika typer av estetiska uttrycksformer som behandlas i denna studie, nämligen musik, drama och bild. Kapitlet avslutas med några ord om ämnesöverskridande arbete.

4.1 Estetiska uttrycksformer

Huruvida estetiska uttrycksformer ses som nytta, nöje eller bådadera har diskuterats och undersökts i tidigare studier. Lärare har intervjuats av forskare om sina synsätt på estetiska uttrycksformer. Christophersen och Thorgersen (2015) har genomfört en studie där en lärare poängterar att estetik inte är antingen kul eller användbart – det ena utesluter inte det andra. En annan lärare pekar på att man lär sig något i det estetiska och att det är kul. Forskarna uttrycker därmed att estetiska uttrycksformer kan skapa möjligheter för elever att uttrycka sig kreativt, utveckla sakkunskaper, interagera med varandra och dela upplevelser. Dessutom bidrar estetiska uttrycksformer, enligt Christophersen och Thorgersen, till personlig utveckling, förståelse av livet, en känsla av sammanhang och till lustkänslor.

Enligt Bamford (2006) är barn estetiskt medvetna redan mycket tidigt. Långt innan de kan prata eller skriva engagerar de sig för att uttrycka sig estetiskt. Detta intresse för estetiska uttryck grundar sig i ett meningsskapande där barnen får syn på hur olika fenomen i världen relaterar till varandra. Den påstådda naturliga viljan att utforska sin omvärld med hjälp av estetiska uttryck infinner sig utan att vuxenvärlden har inverkan på barnet. Det sker helt enkelt med ”nyfikenhet och glädje” (Fast, 2008, s. 103). Den glädje som estetiska uttrycksformer kan bidra med tas också upp i tidigare studier som Lindgren (2006) har genomfört. Lärare har då uttryckt att elever är i behov av att ”ha roligt” i skolan och att detta görs med hjälp av främst estetiska uttrycksformer. De estetiska aktiviteterna blir då lustfyllda och innebär att eleverna vågar agera och tro på sin förmåga. På så vis förenas den ovan nämnda nyttan med nöje. Dessutom argumenterar Gibbons (2010) för att det är särskilt viktigt för andraspråkselever att få känna att de lyckas och att estetiska uttrycksformer då kan ge dem en ”behövlig paus” från de krav som ställs i den ordinarie undervisningen.

Parallellt med att se det lustfyllda som estetiska uttrycksformer bidrar med finns det även ett synsätt bland lärare som upplever dessa uttryck som kompenserande för elever med behov av alternativa sätt att lära sig på (Lindgren, 2006). Enligt denna uppfattning ska elever med svårigheter inom vissa områden i lärandet få kompensation och det sker genom estetiska uttrycksformer. De estetiska uttrycksformerna används då i kompensatoriskt syfte, som specialpedagogik för elever med särskilda behov och i synnerhet för nyanlända elever.

4.2 Språkutveckling av första- och andraspråk

Vad gäller estetiska uttrycksformers inverkan på språkutveckling har det visats att de kan ha en positiv effekt på den sociala miljö där lärande av språk sker (Sotiropoulou-Zormpala, 2012). En variation av olika estetiska aktiviteter och uttryck kan fånga upp en grupp med elever som har olika sätt att lära sig och utveckla språk. På så vis ser Sotiropoulou-Zormpala estetiska uttrycksformer som främjande för motivation, självkänsla och samarbete, vilka är förutsättningar för att lärande ska ske.

Coyle och Gómez Gracia (2014) pekar på tidigare forskning som har visat att små barn som ska lära sig nya ord i sitt förstaspråk inte behöver förstå dem från första början för att de ska fastna i ordförrådet. Bara att höra ett nytt ord en gång kan ha inverkan på lärandet av ordet. Dock behövs det ytterligare exponering av ordet för att det ska kunna användas produktivt av barnet själv. Huruvida lärande av ett första- respektive andraspråk skiljer sig åt har bland annat Ludke, Ferreira och Overy (2013) undersökt. Enligt dem ligger skillnaden i de förmågor som krävs för lärandeprocessen av språket. I förstaspråket handlar det om att tolka en hel mening medan det i andraspråket fokuseras mer på enskilda ord, något som kan liknas vid top-down respektive bottom-up-metoderna (Fast, 2008).

Ludke et al. (2013) pekar ändå på att flera paralleller kan dras mellan första- och andraspråkslärande, som till exempel att hörselminnet och minnesträningen av enstaka ord och fraser kan gynnas med hjälp av musik och sånger. Paquette och Rieg (2008) argumenterar också för att en integrering av musik i vardagliga aktiviteter främjar utvecklingen av barns literacy, särskilt för andraspråkselever. Även Borgfeldt (2017) argumenterar för att låta multimodala texter få ta mer plats i lärandet eftersom det kan vara i dessa texter som andraspråkselevens literacy blir synlig. Genom att möjliggöra för uttryck med andra medel än verbalt språk menar hon att språket kan utvecklas för alla elever genom att det sociala får ta plats i lärandet. Vidare menar Borgfeldt att det engagemang som kan skapas och som fordras i en social praktik är gynnsam för alla elever, inte bara de med svenska som andraspråk. I anknytning till detta poängterar Bamford (2006) att alla barn har rätt till att få ta del och

använda sig av kreativa och estetiska uttrycksformer oavsett talang, motivation och språkliga kunskaper och att de estetiska uttrycksformerna därför måste integreras i alla ämnen. På samma sätt, fast omvänt, uttrycker Gibbons (2010) att språket hela tiden bör vara fokus i alla ämnen så att andraspråket utvecklas parallellt med ämneskunskaperna. Språk lärs bäst, enligt Gibbons, i det ordinarie klassrummet eftersom det behövs där för att lära sig andra ämneskunskaper och på så vis ske i ett meningsfullt sammanhang.

Huruvida elever i tidigare studier har gett uttryck för sitt intresse av att använda estetiska uttrycksformer för att lära, har Borgfeldt (2017) redovisat. I hennes studie uppgav eleverna (9-10 år) att de gärna ville använda sig av andra sätt att uttrycka sig på än de som erbjöds inom den ordinarie undervisningen. Det fanns också en skillnad mellan första- och andraspråkselevens önskemål på uttrycksmedel. Eleverna med svenska som förstaspråk uttryckte att de gärna ville använda sig av dator eller film medan de med svenska som andraspråk föredrog att uttrycka sig muntligt på något vis och genom dans eller drama. Därmed blir övergången naturlig till de kommande avsnitten där de specifika estetiska uttrycksformer som studien fokuserar på presenteras närmare utifrån språkutvecklingssyfte.

4.3 Musik

Musikaliskt intresse infinner sig mycket tidigt hos barn, något som visar sig genom att de nynnar eller sjunger toner. Därför är det gynnsamt att ta vara på och utveckla deras musikaliska intresse tillsammans med deras utveckling i literacy (Paquette & Rieg 2008).

Barns första möte med text sker ofta i sånger, rim och ramsor som repeteras under deras barndom. I denna kontext skapas mening och förståelse för de skrivna ordet i dessa texttyper (Paquette & Rieg, 2008). Tidigare forskning har pekat på sångers potential för att motivera och fokusera barns uppmärksamhet på nya ord som de behöver för att kunna kommunicera i ett nytt språk, sånger har alltså effekter på både lärande av första- och andraspråk (Coyle & Gómez Gracia, 2014). Ljud, rytm och intonation i sånger sägs vara viktiga för utvecklingen av uttal. Genom att barn följer med i rytmer i sånger lär de sig att höra språkets uppbyggnad. Vidare inspirerar det till att de själva vill använda språket på ett liknande, lekfullt sätt (Fast, 2008). Genom kroppens grundläggande puls föds människan med en känsla för rytm (Maagerø & Tønnesen, 2014). Denna rytm bidrar till att dela upp tid och betoningar i skilda enheter och på så vis kan sångerna med sin rytm tydliggöra språkets melodi och användande av betoningar beroende på sammanhang och ord, menar Maagerø och Tønnesen. I arbetet med sånger kan också läraren modellera och illustrera betoningar och innehåll genom att använda gester.

Dessutom kan melodi och repetition främja utvecklingen av ordkunskap och språkmönster. Sånger blir då ett sätt för memorering eftersom de tycks sätta djupa spår i våra minnen (Coyle & Gómez Gracia, 2014). I en studie som Coyle och Gómez Gracia tar upp med kinesiska elever som har engelska som andraspråk visade det sig att de som undervisades i det engelska språket endast genom musik och sång utvecklade sitt ordförråd och sin språkanvändning i högre grad än de elever som undervisades utan musik. Sångernas ofta repetitiva karaktär kan stärka och bygga ut ordförråd som i sin tur kan snabba på processen att kunna producera ord själv. Det kan i skolsammanhang finnas en rädsla för att repetera för mycket, att det ses som ett omotiverat tragglande som blir tråkigt för eleverna. Dahlbäck (2011) hävdar dock att repetition egentligen inte är repetition, utan att eleverna tar med sig förförståelse från förra tillfället då de repeterade innehållet och på så vis blir det en ny aktivitet för dem. I repetitiva aktiviteter blir interaktionen mellan eleverna och det sociala sammanhanget viktigt och därför bör läraren vara medveten om hur variationen i språkkunskaperna ser ut så att alla elever kan

lära och utvecklas utifrån sin nivå. Vikten av att få vara tillsammans och sjunga något som alla behärskar är något som också poängteras av Dahlbäck som viktigt för självkänslan och gemenskapen, som i sin tur kan verka språkutvecklande.

Om inte det verbala språket finns hos eleverna kan ändå sång vara ett verktyg för att utveckla språket. Det handlar då om att härma och skapa modeller för hur språket ser ut och kan användas (Dahlbäck, 2011; Gibbons, 2010). Så småningom lär sig eleverna orden och blir aktörer i sitt eget lärande (Dahlbäck, 2011). Om fokus inte endast läggs på att eleverna ska producera eget språk utan att det finns fler sätt för dem att delta i språkliga aktiviteter, kan språkutvecklingen ske i olika sammanhang genom mer iakttagande och härmande karaktär, menar Dahlbäck.

Användandet av musik har också visat sig kunna ha en positiv påverkan på klassrums- och lärandemiljöer. Engagerande och meningsfulla lärprocesser med musik och sång kan tillgodose olika elevers sätt att lära. Eleverna får i ett sådant klimat förutsättningar att växa emotionellt, socialt och kunskapsmässigt (Paquette & Rieg, 2008). Som i alla sammanhang är det dock viktigt att undervisningen planeras väl och att lärarna har insikt om att estetiska uttrycksformer inte automatiskt bidrar till ett positivt klassrumsklimat (Bamford, 2006).

4.4 Drama

Genom att använda drama har flera forskare hävdat att språket kan utvecklas på ett lustfullt och varierande sätt. Att utöva drama innebär ofta att kroppen blir aktiv på ett naturligt sätt genom ord, gester, ansiktsuttryck, röstläge, rytm och ögonkontakt (Rothwell, 2011). På så vis blir också dramaaktiviteter meningsskapande i ett språkutvecklande syfte eftersom olika uttrycksformer samverkar. I de multimodala aktiviteterna förenas känslomässiga och sociala situationer och den mentala utmaningen hos eleverna främjas. Rothwell påstår att elevernas olika sätt att lära sig kan i och med utökade kommunikationssätt bli ett sätt för dem att hitta just den uttrycksform som kan bli deras verktyg för språkutveckling.

Det kan finnas en risk att kroppens gestaltande för kommunikation i dessa aktiviteter gör att elever väljer att inte utveckla det verbala språket. Dock har studier visat att elever i sådana aktiviteter inte har ersatt det verbala språket med rörelser, utan att de istället har lagt till det ena språket till det andra (Rothwell, 2011). Eleverna i dessa studier har gett uttryck för att den fysiska involveringen i dramaaktiviteterna just hjälpte dem att uppskatta och memorera språket som de var där för att lära och utveckla.

4.5 Bild

Ett annat verktyg som ofta tas upp i anknytning till språkutveckling är bilder och ritande som estetiska uttrycksmedel. Flera forskare ser bildens potential genom att den kan bidra med fler detaljer på ett mer tillgängligt sätt än verbalspråket. I många fall kanske inte heller verbalspråket kan beskriva det som sägs i bilderna (Maagerø & Tønnesen, 2014). Lärande ses som komplext och bilden erbjuder barn möjligheter att uttrycka sig på flera sätt (Mackenzie & Veresov, 2013). På så vis kan bilder och tal interagera med varandra och samverka för att skapa nya representationer. Ritande kan ses som att på ett visuellt sätt ta anteckningar på befintliga representationer som kan användas i transformeringen av nya representationer (Adoniou, 2013). Bilder och skrift ses därmed som likvärdiga teckensystem med kapacitet för meningsskapande. Därför är det enligt Mackenzie och Veresov viktigt att uppmuntra barnen att uttrycka sig med bilder i deras tidiga möten med språk.

Vikten av att barn får tillfälle att uttrycka sig på sina egna villkor för att skapa mening när de möter ett nytt språk poängteras bland annat av Mackenzie och Veresov (2013). Om barnet inte behärskar det verbala uttryckssättet finns det goda grunder att ta till bilden och ritandet. Studier som Adoniou (2013) har genomfört visar en klar positiv inverkan på språkutvecklingen när barnen började med att uttrycka sig i bild. Skapandet av multimodala texter kan enligt Mackenzie och Veresov främjas, om skriven text får läggas till bilder istället för tvärtom. Det blir också ett sätt att ta vara på de olika literacypraktiker som elever har med sig till skolan och undvika att bilden kommer i andrahand när skriften väl har utvecklats, menar Adoniou.

Efter denna genomgång av de estetiska uttrycksformerna musik, drama och bild i förhållande till språkutveckling avslutas detta kapitel med ett avsnitt som handlar om hur de olika ämnena kan kombineras och bli en helhet.

4.6 Ämnesöverskridande arbete

Idag poängteras ofta värdet av att arbeta ämnesöverskridande eller tematiskt för att skapa lärande i meningsfulla sammanhang. Marner och Örtengren (2003) påstår att lärande genom estetiska uttrycksformer kan ske i alla ämnen och att det finns kunskap i och genom olika medier. På så vis kan ämnesöverskridande arbete innebära att estetiska uttrycksformer blir verktyg för elever att använda i arbetet med andra ämnen, genom känslor, sinnen och intellekt (Sotiropoulou-Zormpala, 2012). Tidigare studier som Lindgren (2006) hänvisar till har synliggjort en uppfattning om att integrering och förstärkning med hjälp av estetiska uttrycksformer legitimerar den estetiska verksamheten i skolan. Dessutom blir det ett tecken på undervisning med hög kvalitet om så många ämnen som möjligt kan integreras inom ett tema. För att ett ämnesöverskridande tema ska lyckas för lärande pekar Marner och Örtengren på vikten av ett kollegialt samarbete med en gemensam vilja att sudda ut gränserna mellan ämnena, fortfarande med fokus på att följa styrdokumentet. På så vis uttrycker de att den enskilda läraren kan fokusera på sitt ämne och de villkor som sätts upp för det, men att projekten genomförs i samverkan, istället för att de estetiska ämnena endast blir stöttande verktyg.

Ofta resulterar ämnesöverskridande arbete i iscensättningar i form av utställningar och föreställningar. Bamford (2006) ger exempel på en viss oro i samband med iscensättningarna som genomfördes i en av hennes studier. Det fanns där röster som hävdade att framförandet skulle ha en negativ påverkan på det egentliga målet med projektet, att den kreativa processen skulle ta skada av det arbete som behövdes kring slutprodukten. På så vis kunde lärandet komma att drivas av framförandet istället för att framförandet blev ett resultat av lärande. Detta kan vara viktigt att ta i beaktande i ett ämnesöverskridande arbete med en avslutande iscensättning.

Efter denna redogörelse för relevanta teorier, begrepp och tidigare forskning inom området följer nu en beskrivning av metoder och tillvägagångssätt för den studie som genomförts i detta arbete.

5 Metod

Den metod som jag har valt för att samla in empiri till det aktuella forskningsområdet är semistrukturerad intervju. Nedan beskrivs först varför metoden valdes och hur urvalet togs fram och såg ut. Därefter redogörs för hur intervjuerna genomfördes och transkriberades.

Empirin som samlats in har analyserats utifrån en kvalitativ innehållsanalys och relevant litteratur har använts för att ställas i förhållande till denna. För denna process redogörs även i detta kapitel, för att avslutas med några ord om etiska ställningstaganden och tillförlitlighet.

5.1 Semistrukturerad intervju

För att samla in empiri valde jag att använda en semistrukturerad intervjuform eftersom den, såsom Bryman (2011) beskriver, erbjuder utrymme för informanten att reflektera fritt inom vissa ramar. Detta kändes relevant med tanke på syftet att få syn på lärares tankar om forskningsområdet. I och med den flexibilitet som semistrukturerade intervjuer erbjuder kan jag som intervjuare få möjlighet att variera ordningsföljden på frågorna och ställa följdfrågor om det behövs för att svaren från informanterna ska bli uttömmande. Detta kändes viktigt för att få ut så mycket information som möjligt i intervjusituationen.

Inför denna studie utformades en intervjuguide, enligt Brymans (2011) förklaringar, utifrån det syfte som formulerats. Med hjälp av intervjuguiden genomfördes en pilotstudie som sedan kom att användas i denna studie. Eftersom intervjuguiden (se bilaga 2) senare omformulerades med tanke på de forskningsfrågor som kommit fram, ställdes vidare följdfrågor till informanten. Frågorna i intervjuguiden omformulerades också eftersom den från början innehöll formuleringar som kunde uppfattas som värderande och ledande. Den informant som har intervjuats främst inom ramen för pilotstudien är Christer, som även förekommer i detta arbete.

5.1.1 Urval

Den ursprungliga tanken med urvalet var att det skulle vara målinriktat (Bryman, 2011) på så vis att jag ville få reda på hur lärare som faktiskt arbetar med estetiska uttrycksformer tänker kring detta. Intentionen var att intervjua klasslärare verksamma i förskoleklass upp till årskurs tre men jag insåg att det skulle bli svårt att snäva in sig så pass mycket om jag skulle få ett tillräckligt stort urval för min studie. Istället blev det ett varierat urval med tanke på utbildning, nuvarande tjänst, ålder, kön och år som lärare. Med relevans för resultatet kan nämnas att de skolor som förekommer i studien innehar till övervägande del elever med svenska som andraspråk.

Inledningsvis gjordes en internetsökning efter skolor med uttalad estetisk pedagogisk inriktning, med tanke på det målinriktade urvalet. Dessutom gjordes ytterligare en sökning på skolor med inriktning på språkutveckling och mångfald. Intervjuförfrågan skickades ut till rektorer via e-post (se bilaga 1), som sedan vidarebefordrade dessa till lärarna. Den första informanten som intervjuades (i pilotstudien) tipsade även om två andra lärare som kunde vara intressanta med tanke på syftet för studien. På så vis blev det målinriktade urvalet utökat med inslag av snöbollsurval (se Bryman, 2011).

Totalt kontaktades tolv skolor. Från dessa tackade tio lärare ja till att ställa upp på en intervju men det resulterade slutligen i att sju lärare faktiskt medverkade. På grund av tidsbrist genomfördes en av intervjuerna skriftligt via e-post för att tillmötesgå informanten (Niklas). Informanterna valdes ut utifrån tillgänglighet, alltså ingick förutom ett snöbollsurval, även ett bekvämlighetsurval (se Bryman, 2011).

5.1.2 Genomförande av intervju och transkribering

När informanterna tackat ja till medverkan fick de via e-post information om studiens syfte och inramning samt information om att deras medverkan var frivillig, anonym och kunde dras in när som helst (Vetenskapsrådet, 2002). Plats och tid för intervjun valdes av informanten och i de flesta fall skedde den på arbetsplatsen, i ett klassrum eller annat rum i anslutning till

personalrummet. I ett fall skedde intervjun på Pedagogen på Göteborgs universitet och i fallet som ovan nämnts, skedde intervjun skriftligt via e-post.

Före den muntliga intervjun ställdes frågan till informanten om en inspelning av intervjun var tillåten och i samtliga fall gavs tillåtelse. Det som har behandlats och analyserats i studien är endast det som finns med i dessa inspelningar (och i den skriftliga intervjun ett Word-dokument). Tidsomfånget för varje intervju låg mellan 16-49 minuter. Den tid som informanterna fått reda på att en intervju skulle ta var 20-25 minuter. Därefter var det upp till informanten att bestämma om intervjun skulle fortsätta ytterligare.

Transkriberingen genomfördes strax efter att intervjun genomförts, såsom Bryman (2011) rekommenderar. Arbetet gjordes för hand med hjälp av mediaspelare på dator och ordbehandlingsprogram. Vid transkriberingen låg fokus på vad informanterna gav uttryck för och inte hur de uttryckte det. Därför togs ingen hänsyn till pauser och tankebärande läten som ”eeh”, eftersom de inte ansågs vara relevanta för studiens syfte.

Nedan följer en tabell över de sju informanter som blev studiens empiriska underlag med bakgrundsinformation som kan vara av värde vid läsningen av resultatet. Informanternas namn är fingerade för att behålla sin anonymitet.

Intervjuperson	Behörighet	Nuvarande anställning	Utbildningsår	Arbetat som lärare (tid)	Estetiskt utövande utanför anställning
Christer	ämneslärare (MA, SO, SV) F-6	klasslärare åk 3	2001-2005	12 år (sedan 2005)	sjunger i duo
Diana	ämneslärare (MA, NO, SV, musik) F-6	klasslärare åk 2 (tillsammans med två andra pedagoger)	tog examen 2005 (har också musiklärarutbildning sedan innan)	arbetat som förskollärare fram till 2012, därefter som klasslärare	musik (spelar piano och gitarr)
Ingrid	ämneslärare (bild, musik F-7) (SV, SO F-3)	musik- och bildlärare åk 3	uppgift saknas	mer än 18 år	bild, musik, drama, dans
Johan	ämneslärare (musik och estetisk verksamhet) 4-gymnasiet	musiklärare i kulturskolan F-3	2007-2012	ca 5 år (sedan 2012)	spelar trummor, leder barn- och ungdomskörer
Josefin	ämneslärare (MA, NO, SV, SVA) F-6	mentor i två åk 3-klasser + musiklärare	2010-2014	3 ½ år	sjunger i kör, spelar piano, dansar, rytmik, teater, musik
Niklas	ämneslärare (musik) 4-6	mentor åk 5 (SV) + musiklärare	tog examen 2017	drygt 1 halvår (sedan mars 2017)	spelar i band och ensam
Terese	ämneslärare (musik) F-gymnasiet	musiklärare och fritidspedagog åk 3	2008-ca 2012	arbetat och studerat om vartannat	sjunger i kör, arrangerar, komponerar, spelar instrument

5.2 Litteratursökning

För att sätta studien i förhållande till teoretiska perspektiv och i jämförelse med tidigare forskning valdes litteratur ut i form av böcker, vetenskapliga artiklar och avhandlingar. De vetenskapliga artiklarna söktes upp via sökmotorn *Education Research Complete* på Göteborgs universitetsbiblioteks hemsida. Sökorden som användes var "aesthetic+foreign+teacher" och "second language+aesthetic". Via de artiklar, avhandlingar och böcker som valdes kunde vidare litteratur väljas ut genom att undersöka referenslistorna i dessa texter för att hitta relevant litteratur till studien.

5.3 Bearbetning: kvalitativ innehållsanalys

För att bearbeta empirin valdes kvalitativ innehållsanalys som metod. Eftersom det i en sådan analys läggs fokus på det kommunikativa i språket med uppmärksamhet på innehållet i en text eller kontexten som den finns i (Hsieh & Shannon, 2005) stämde det väl överens med syftet för arbetet. Analysen gick ut på att urskilja olika teman² i det som informanterna gav uttryck för i de transkriberade intervjuerna.

Analysen gick i stort till så som Hsieh och Shannon (2005) redogör för, nämligen stegvis. Först lästes alla transkriberingar igenom och anteckningar gjordes för att få syn på helheten. På så vis fick jag en bild av hur och i vilken mån lärarnas tankar överensstämde med varandra eller inte. Ett första utkast till teman kunde urskiljas. Därefter gjordes sökningar efter ord i transkriberingarna som kunde ha att göra med de olika teman som hittats, en kodning, som Bryman (2011) och Hsieh och Shannon beskriver, genomfördes. Dessa koder fördes in under de olika temana genom den klippa-och-klistra-metod som ordbehandlingsprogrammet erbjöd. När alla kodord med tillhörande sammanhang hade sammanställts under varje tema, gjordes vidare anteckningar om vad som kunde sammanfattas och diskuteras inom vart och ett av dem. I och med detta framkom exakta rubriker till temana och underteman formulerades. Slutligen anknöts teoretiska perspektiv, begrepp och tidigare forskning till empirin för att sammanfatta och diskutera resultatet för studien.

5.4 Etiska ställningstaganden

Under studiens förberedelser och genomförande har etiska ställningstaganden gjorts utefter de fyra huvudkrav (*informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*) som formuleras i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) samt de riktlinjer som skrivs ut i Vetenskapsrådets rapportserie *God forskningssed* (2011). Informanterna fick som ovan nämnts uppgifter via e-post om syftet för intervjun och i vilket sammanhang studien skulle göras, samt om att medverkan var frivillig och kunde avbrytas närhelst informanten önskade. I och med detta uppfylldes informationskravet. I samband med intervjutillfället tillfrågades informanten om godkännande för att intervjun spelades in. När och om den givna tiden för intervjun hade överskridits, tydliggjordes att det var upp till informanten att avgöra om intervjun skulle fortsätta. Därmed uppfylldes samtyckeskravet. Transkriberingarna av intervjuerna i sin helhet har endast varit tillgängliga för mig, enligt konfidentialitetskravet. Om transkriberingarna har behövts tas upp med handledaren för studien har jag varit noga med att följa kraven på anonymisering/avidentifiering (Vetenskapsrådet, 2011). Vidare har namnen fingerats (även i transkriberingarna) och ålder samt område för arbetsplatsen har inte nämnts. Nyttjandekravet har uppfyllts på så vis att transkriberingarna endast används i syfte för studien och dessutom har inspelningar av intervjuerna raderats efter att arbetet slutförts.

² *Categories*, efter Hsieh & Shannon, 2005.

5.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

För att studien ska kunna ta plats i ett forskningsläge har det genom arbetets gång förts anteckningar om tillförlitlighet och trovärdighet (Bryman, 2011). Jag har beaktat min egen inställning till estetiska uttrycksformer som möjlig påverkan på informanten i intervjusituationen. Detta för att minska risken att egna värderingar framträder allt för tydligt och drar ner studiens trovärdighet.

En annan aspekt som kan ha påverkan på resultatet för studien och i vilken mån det går att överföra till att stämma för ämnet generellt, är att lärarna valdes utifrån att de arbetar med estetiska uttrycksformer och därmed antagligen är positivt inställda till dessa former. Till detta kan också tilläggas att de i förhand fick veta syfte och fokus för studien och att detta kan ha lett till att de valde att tala om fenomenen på ett speciellt sätt.

Nedan följer en redovisning av de resultat som studiens inramning har kunnat få fram.

6 Resultat

I resultatet presenteras de teman som framkommit genom innehållsanalysen av empirin, det vill säga de transkriberade intervjuerna. Först redogörs för vad lärarna uttrycker för tankar kring vad estetiska uttrycksformer innebär, för att sedan gå in mer detaljerat på de teman som har kunnat synliggöras. Generellt talar lärarna om estetiska uttrycksformer i förhållande till olika aspekter. Till att börja med tas självkänsla och språkutveckling upp, med ett särskilt avsnitt om svenska som andraspråk eftersom detta är huvudfokus för studien. Efter det redogörs i tur och ordning för lärarnas tankar om språkutveckling genom musik, bild och drama. Vidare följer avsnitt som handlar om språkutveckling kopplat till ämnesöverskridande arbete och rörelser. Även det lustfulla med estetiska uttrycksformer behandlas och hur de enligt lärarna utformas i en lärandeprocess. Avslutningsvis sker en sammanfattning av det lärarna har gett uttryck för med koppling till de teoretiska aspekter som studien vilar på.

6.1 Vad estetiska uttrycksformer innebär

För att beskriva de intervjuade lärarnas syn på, tankar om och erfarenheter av estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling kan det vara på sin plats att sammanfatta hur de definierar estetiska uttrycksformer.

Samtliga intervjuade lärare är överens om att estetiska uttrycksformer innebär och innehåller många aspekter. Orden "allt som..." förekommer hos flera av lärarna när de ska definiera vad estetiska uttryck innebär. Christer hävdar att det är "allt från traditionella barnvisor till svåra tavlor". Det framkommer ändå att lärarna ser musik, bild (och form) och drama som tydliga estetiska uttrycksformer. För Diana handlar det om "allt som har med [ovan nämnda former] att göra". Johan, Josefin, Terese och Ingrid ger dessutom uttryck för att dans ingår i estetiska uttrycksformer och Josefin och Ingrid tar även upp foto som exempel. Den enda som nämner poesi som ord i anknytning till estetiska uttrycksformer är Josefin, även om flera, som Terese, är inne på ämnet under intervjun men utan att nämna själva begreppet poesi. Niklas sätter estetiska uttrycksformer direkt i ett didaktiskt perspektiv och uttrycker att det är sätt för kunskapsförmedlande som skiljer sig från mer traditionella former som enligt honom innebär prov och uppläsning av arbeten.

Att kunna förmedla kunskap med hjälp av bild, musik, gestaltning och drama. Former som skiljer sig från de mer traditionella formerna; skiva (sic!) prov, läsa upp ett arbete. Former där eleverna får uppleva kunskap på sätt de inte är lika vana vid (Niklas).

Även Terese tar upp det didaktiska i estetiska uttrycksformer och menar att det är sätt att benämna kunskaper på. Både hon och Josefin benämner estetiska uttrycksformer som ”olika språk” eller ”ett till språk” som verktyg för att uttrycka sig och som kan ge andra dimensioner på saker. Josefin uttrycker också tankar kring de hierarkier som finns mellan de olika uttrycken eller ”språken” – att det verbala språket har en högre ställning än andra språk som estetiska uttrycksformer innehar.

Ofta så är det ju liksom det verbala språket eller det skriftliga språket som premieras eller vad man ska säga men att det finns så många andra sätt att uttrycka sig på – genom bild, foto, dans, musik, poesi (Josefin).

Utifrån informanternas breda syn på estetiska uttrycksformers innebörd följer nu en mer detaljerad beskrivning av de teman som kan utläsas från deras utsagor.

6.2 Estetiska uttrycksformer i förhållande till självkänsla

Flera av lärarna talar om möjligheten till att öka elevers självkänsla genom att använda estetiska uttrycksformer. De poängterar att de estetiska uttrycksformerna då finns där för estetikens skull. Terese förklarar att hon ser elever som är låsta i sitt sätt att tänka kring sina känslor om misslyckande. De estetiska uttrycksformerna blir här ett sätt för dessa elever att öka sin självkänsla och tro på sig själva och på så vis ökar även lärandet.

När man då kommer till mina pass så ska det inte va att ”jo, men nu vet vi ju [...] vilka som är duktiga på matte, det märks liksom”. [...] det är inte [matematiken] man ska känna att man jobbar med när man kommer hit utan man känner att man jobbar med sången och då är det helt andra elever som också får en boost av att ”det är jag som kan just den här frågan” eller ”jag lär mig lika bra som alla andra” [...] det är redan i ettan så att vissa blir väldigt låsta av att ”nä, men jag är inte så bra på matte” till exempel eller ”jag är inte så bra på läsning” och jobbar man då på ett annat sätt så att det inte är det de upplever att de jobbar med så slipper de liksom de tankarna och då ökar ju lärandet för att de inte står där och ser ner på sig själva (Terese).

Christer sätter en gång per årgång upp en teaterföreställning med sin klass. När eleverna i förberedelserna kring detta får önska roller har han märkt att det ofta är, som han uttrycker det, ”oväntade elever” som vill ha de stora rollerna. Han hävdar att de, genom att få just dessa roller ”lyfts både språkligt, socialt och mentalt”.

När det gäller teater brukar det alltid vara några oväntade elever som tar stora roller och lyfts både språkligt, socialt och mentalt. Även musik tenderar att lyfta elever som inte alltid glänser teoretiskt (Christer).

Min tolkning är att det handlar om elever som har svårigheter i vissa ämnen när Christer talar om dessa elever som att de ”inte alltid glänser teoretiskt”.

Fenomenet att låta eleverna få tid att lyckas förs på tal av Diana, men märks också i de andra lärarnas tankegångar. Hon tar upp vikten av att skapa möjligheter där eleverna kan lyckas och där blir de estetiska uttrycksformerna ett sätt för dem att hitta sitt sätt att göra det. För henne handlar det också om att skapa ett klassrumsklimat där olikheter är tillåtna.

Det är ju väldigt viktigt att låta eleverna få chansen att lyckas och då måste man skapa möjligheter där man kan lyckas. Alla kan lyckas [...] du kanske inte kan skriva men du lyckas att rita då har du ju bidragit med nånting. Alla bidrar och alla lyckas och det är jätteviktigt om man vill ha en bra klass, en trygg klass där det är tillåtet att va den du är. Vi är olika här allihop, till och med vi lärare är olika - nån är mer teoretisk, nån är mer...svävar runt och nån är mer...ja, jag vet inte, knäpp! Som jag! [skratt] Så att det måste man acceptera och det måste man lära eleverna också (Diana).

Diana hävdar också att hon har sett att eleverna i hennes klass har blivit säkrare och vågar mer och är övertygad om att de estetiska uttrycksformerna har bidragit till detta. Josefin benämner det som att estetiska uttrycksformer möjliggör för elever som inte har det svenska språket som en uttrycksform att ändå kunna bli en del av kommunikativa och sociala sammanhang.

För elever som då kanske inte är så starka i just svenskan som är skolspråket så kan de estetiska uttryckssätten stärka deras självkänsla och deras förmåga att uttrycka sig, att få känna att deras röst också kan bli hörd även om de inte kan uttrycka det på svenska (Josefin).

Dessa ord från Josefin om att möjliggöra för kommunikation för alla elever leder in till kapitlet om estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling.

6.3 Estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling

När det kommer till hur lärarna pratar om estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling är det tydligt att de ser det som positivt. De tycks vara överens om att estetiska uttrycksformer kan främja språkutveckling eftersom det överensstämmer med tanken om individanpassning och det som Terese uttrycker – ”alla lär sig på olika sätt.” Josefin talar även om andra dimensioner som estetiska uttrycksformer kan erbjuda om eleven inte kan uttrycka sig verbalt.

Det [estetiska uttrycksformer] kan ge en annan dimension till att man kan uttrycka saker som man kanske inte kan säga [...] och dels att man kan tolka andras uttryck liksom att det kanske också kan hjälpa en att förstå omvärlden och förstå andra människor när man kanske ser att någon annan har målat en bild eller man ser en dansföreställning eller teater eller vad det nu är (Josefin).

I språkutvecklingssyfte blir estetiska uttrycksformer verktyg för eleverna att prata om representationerna i undervisningen. På så vis kan, enligt Josefin, inte bara förmågan att uttrycka sig verbalt utvecklas utan även förståelsen av andras uttryck för att utveckla kunskap om världen runtomkring.

Även Christer ger uttryck för att estetiska uttrycksformer ger elever möjligheter att upptäcka nya sätt att formulera sig på och att det går att träna memorering av språk med hjälp av dem. Han anknyter också till tanken om att alla lär sig på olika sätt och att lärande genom estetiska uttrycksformer passar vissa elever bättre. Dock poängterar Christer att estetiska uttrycksformer inte är något unikt i sig i språkutvecklingssyfte men att det kan gynna inläringen för vissa elever.

Det finns inget unikt i estetiska uttrycksformer rent språkligt som inte går att lära på andra sätt. Däremot kan ju enstaka elever gynnas av det på så sätt att de lättare lär sig genom estetiska uttrycksformer (Christer).

I anknytning till detta hävdar Terese att det är viktigt att undersöka vari elevens språkliga hinder eller svårighet ligger när språkutvecklande undervisning ska utformas. Ett sätt kan enligt henne vara att använda estetiska uttrycksformer och hon berättar om en situation när eleverna arbetade med beskrivande text i ämnet svenska. Eleverna hade fått i uppdrag att göra skriftliga beskrivningar av en figur som förekom i en högläsningstext. Terese skulle sedan göra en sång av elevernas texter, vilket resulterade i en *rap*.

Dom skulle skriva meningar och svara på frågor om hur och jobba med beskrivande text [...] då gjorde jag ju en bakgrund, musikbakgrund och för mig som kan det, det tar ju två minuter på sin höjd för jag gör ju inget jätteavancerat [...] och sen rappade vi, vi satte rytm till deras meningar

och sen hittade vi på refräng och då va det ju frågan [...] och sen versen blev ju [...] deras meningar som dom hade jobbat [...] den gången va det läsförståelse så dom som kanske inte hade hängt med i boken dom fick ju, vi bearbetade ganska mycket efteråt på flera olika sätt då har dom åtminstone fått med sig nånting därifrån (Terese).

Genom detta hävdar Terese att de elever som inte hängt med i högläsningstexten kan ha fått med sig åtminstone någonting i arbetet kring den rap som texten bearbetades i, eftersom de på så vis fick möjlighet att lära sig genom flera uttrycksformer. De elever som i detta fall möjligen hade svårt att ta till sig information i högläsningstexten var elever med svenska som andraspråk och huruvida lärarna tänker kring estetiska uttrycksformer i förhållande till dessa elever tas upp i nästa avsnitt.

6.3.1 Svenska som andraspråk

Fokus för studien är på språkutveckling hos elever med svenska som andraspråk. Likväl är det inte många av lärarna som skiljer på hur de tänker kring arbetet med språkutveckling för elever med svenska som första- respektive andraspråk. Christer hävdar till exempel att denna skillnad inte existerar i hans undervisning. Ändå tolkar jag det som en motsägelse eller åtminstone en antydning om att han tänker specifikt på elever med svenska som andraspråk i sin planering när han uttrycker ett visst fokus på att synliggöra språkliga byggstenar.

På samma sätt som för elever med svenska som modersmål fast med fokus på den språkliga kontexten, strukturen och användandet (Christer).

Flera av lärarna poängterar att elever bör få tillgång till och möjligheter att använda sig av många olika typer av texter och ord för att utveckla språket.

Dom som inte äger svenskan som ett verktyg för sig själva, där handlar det ju tänker jag väldigt mycket om att få möta olika typer av texter och olika typer av ord och att göra det på ett medvetet sätt (Terese).

Terese fortsätter resonemanget och uttrycker att för dessa elever som inte har svenskan som ett verktyg som de äger behövs repetition av att både höra orden och använda dem. Ett sätt kan vara genom sång och musik och om detta handlar nästa avsnitt.

6.3.2 Språkutveckling genom musik

Det som lärarna främst tar upp när det gäller musik som språkutvecklande verktyg är sångers betydelse för lärande av språkliga strukturer. Flera av dem nämner sångers mening för att höra språkmelodi, få syn på meningsbyggnad och lära sig nya ord, utan att språkutvecklingen egentligen synliggörs för eleverna.

Sång tänker jag är väldigt bra för man hör språkmelodi och meningsbyggnad och man lär sig många nya ord genom sång (Josefin).

När det är att man sjunger så är det ju såklart att det är ett väldigt bra sätt att lära sig språket utan att man tänker på det kanske (Johan).

Niklas förklarar att sånger med sina melodier och rytmer blir ett sätt att ”hänga upp sin kunskap på något”. Christer påpekar emellertid att även om han tar in sånger ”som tjänar ett pedagogiskt syfte” (exempelvis om månaderna) främst för att det lustfulla i språkutvecklingen ska få plats, är det viktigt att strukturen synliggörs parallellt för att ett faktiskt lärande ska ske. Som exempel nämner han att komplettera med ett årshjul³ samtidigt som Månadssången

³ Ett visuellt verktyg format som en urtavla för att synliggöra årstidernas relation till varandra.

sjungs för att kunskapen ska ”befästas”. På samma vis talar Diana om att i arbetet med månaderna använda sång som komplement.

Jobbar man till exempel månaderna då använder vi sång till det, komplementerar det med musik (Diana).

Repetition som språkutvecklande verktyg tas upp av flera av lärarna och kopplas till sånger. Terese förklarar att det språkutvecklande ligger i repetitionen, men att musiken är ett sätt att göra det på. Hon väljer därför medvetet sånger som innehåller ord som behöver tas upp och pratas om, ofta med snegling åt vad som görs i andra ämnen. På så vis skapas det, enligt Terese, tillfällen att tillsammans med eleverna diskutera ords uppbyggnad och betydelse, men med fokus på att hitta och förstå innehållet i den sång som sjungs.

Så ser jag ju till att välja låtar som har ett eller två i alla fall lite krångliga ord eller sammansatta ord så att vi bara by the way liksom, i förbifarten får förklara och diskutera vad ordet betyder. Men sen använder vi ordet flera gånger så att det fastnar och det är ju den här repetitionen igen utan att det känns som att ”nu övar vi på ett svårt ord” för det kom i ett sammanhang som var naturligt, det var inte den här klassikern ”nu har du glosor - använd ordet i en mening” liksom utan här är det ju meningen som är fokus (Terese).

På så vis kan det meningsskapande i lärandesituationen och att lära i ett sammanhang hamna i centrum. Detta kan liknas vid ett synsätt på språklärande genom top down-metoden. Känslan blir enligt Terese hos eleverna (och till viss del hos henne själv som lärare) att syftet med arbetet att förstå orden ”är bara för att vi ska kunna sjunga låten” och att det blir språkutvecklande just för att fokus läggs på sammanhanget.

Vi tänker inte så mycket på orden, fast det gör vi ju, fast det gör vi inte liksom eller så. Det kommer mer på köpet att man på ett sätt lurar nån att utveckla språket (Terese).

Det blir ett avbrott enligt henne från draggandet av ord och fakta som ofta är förekommande inom skolvärlden. Men hon poängterar också att det är viktigt att prata om generaliseringen av till exempel sammansatta ord för att kunskapen ska befästas, ungefär såsom Christer ger uttryck för ovan och där kommer samarbetet mellan kollegor in. Flera av lärarna ger uttryck för att ”lura in” sånger när det handlar om sånger. Att ”härma”, säger Johan, blir ett sätt att lära sig språket ”utan att man tänker på det”. I samband med detta är det för Diana viktigt att som lärare inte ha för bråttom med att försöka se resultat av elevernas språkutveckling. Hon tar ett exempel med övande inför lucia och berättar att även om eleverna inte kan använda verbalt språk uttrycker de ändå sig med hjälp av sång.

Till och med de eleverna som inte kan...som inte kan prata - dom sjunger. Så det bidrar ju väldigt. Sen är det vårt jobb att förklara för dom vad det är de sjunger så att de förstår vad texten handlar om (Diana).

Parallellt med att lära sig en sång tillsammans i ett socialt sammanhang för ett syfte, uttrycker Diana att eleverna lär sig om innehållet och får kunskap om orden som behandlas. Hon hävdar att även om de inte förstår vad de sjunger just vid tillfället kanske eleven kommer att förstå det senare och då är det texten som stannar kvar. Även Terese poängterar att det är viktigt att inte ha bråttom i språkutvecklingsprocessen. Hon påpekar att eleverna kommer ett steg vidare i sin språkutveckling när de hör eller läser orden med förståelse, även om de inte kan använda orden själva.

Sen är det ju såklart inte alltid att man får med sig ett ord så att man äger det och använder det men man förstår det när man hör det eller läser det såklart. Då har man ju kommit en bra bit på

vägen för det tar ju ganska lång tid innan ett ord ingår i det aktiva språket men i det passiva så att man förstår det och där utvidgar vi liksom ordförståelsen och också språkförståelsen med olika typer av ordföljder olika meningsbyggnader i sånger (Terese).

Elever har enligt Terese kommit fram till henne senare i årskurserna och sjungit de sånger som de lärde sig hos henne när de var yngre. På så vis hävdar hon att det blir ett argument för att sångerna tjänat sitt syfte. Eleverna har tagit till sig ord och innehåll, även om de inte producerade ord själva vid lärsituationen.

Ingrid och Josefin ger exempel på när de har tagit andra vägar in i språket med avstamp i musikens instrumentala uttrycksformer. Josefin hävdar att det inte bara är den textburna musiken som kan användas i språkutvecklande syfte utan att de stämningar som den instrumentala musiken kan ge uttryck för kan användas. Som exempel tar hon upp att eleverna har fått måla och skriva till musik på hennes lektioner och pratat om de känslor som de upplever när de hör musiken. Genom att tillsammans med eleverna undersöka de känslor och uttryck (exempelvis bild och skrift) som skapas i kontakt med musiken hävdar Josefin att aktiviteterna kan bli språkutvecklande.

Det behöver inte va musik med text eller ord utan instrumental musik...måla till musik och skriva till musik, vilka känslor uppstår när vi lyssnar på detta? Hur kan vi använda den uttrycksformen och uttrycka det vi upplevde [ohörbart] genom texter eller genom bilder? (Josefin).

På liknande sätt har Ingrid arbetat med att illustrera en musiksaga med hjälp av instrument som eleverna fick använda. Sagan som skulle gestaltas (med anknytning till religionsämnet) var skapelseberättelsen i den nordiska mytologin. Samtidigt som Ingrid högläste en förkortad version av berättelsen för eleverna fick de på hennes initiativ illustrera de olika händelsernas läten med instrument.

[...] och så skulle ju världen tillverkas av den dödade jättens kropp [ohörbart]...och "av benknotorna byggde man bergen" läste jag där då och då tog vi fram en gurka och så drog vi lååååångsamt och hårt med den så det riktigt knaaakade. "Ja, det låter ju som benknotor!", så att jag hittade olika ljud så att alla som var i gruppen fick illustrera nånting i sagan då (Ingrid).

Denna aktivitet blev, enligt Ingrid, ett sätt för eleverna att dels få uppleva olika uttryckssätt för att associera, förstärka och uttrycka något tillsammans med verbalspråk och dels blev det ett första steg till ensemblespel i musikämnet. Detta eftersom eleverna fick lära sig att vänta på sin tur och vara uppmärksamma på vad som hände runtomkring. Steget härifrån till drama som estetisk uttrycksform är inte långt och behandlas i följande avsnitt.

6.3.3 Språkutveckling genom drama

Det som lärarna tar upp när det gäller drama kopplat till språkutveckling är dels sceniska projekt och dels gestaltning som modelleras av lärarna själva i klassrumsmiljö. Dianas klass är i färd med att i anknytning till ett temaarbete kring rymden sätta upp ett rymddrama där eleverna hjälps åt att skriva manus, göra scenografi och rekvisita. Klassen utgår från fakta om rymden för att skapa text och scenerier för dramat.

Christer har som tradition att sätta upp en teaterföreställning per årgång med sin klass men med en lite mer lärarstyrd karaktär än Dianas vad gäller manus. Han ser sig själv som regissör och manusförfattare i sammanhanget och poängterar att det är viktigt att materialet passar eleverna på den nivå som de befinner sig i för tillfället och därför behövs lärarstyrningen.

Det ska vara reell medverkan på en nivå som passar dom utifrån ålder. På lågstadiet behöver dom någon som styr skeppet och det bör vara kaptenen (Christer).

Även Terese har satt upp flera sceniska föreställningar med de sånger och texter som de har arbetat med under terminen. Hon har då flera syften med varje moment men berättar inte för eleverna att det ska resultera i en föreställning eftersom hon vill se hur sångerna och landar var för sig. När eleverna har fått skriva texter som kanske inte lämpar sig så bra för att sjungas har det också, enligt Terese, tagits upp som diskussion kring vad som skiljer en sångtext från en manustext. På så vis uttrycker hon att eleverna får träna sig i textförståelse och kan få syn på språkets många användningsområden beroende på kontext och struktur.

Vi har jobbat lite med teater också och att det blir också en annan sorts text. ”Skulle vi kunna sjunga det här...nä men det skulle bli lite konstigt, va?” och det handlar ju mer om en textförståelse men det bidrar ändå till att dom förstår att man kan använda språket på olika sätt, att det inte bara finns rätt och fel utan att man kan göra lite...det finns vissa regler men det är ett verktyg man kan använda på olika sätt (Terese).

Som anställd inom Kulturskolan har Johan medverkat i projekt som har inneburit att göra föreställningar med elevers sångtexter (som lärarna har satt melodi till). Detta har han sett som positivt för språkutvecklingen, både för att rörelser och gestaltning kompletterat sångerna men också för samhörigheten, att samlas kring samma sak.

Vi la in sådär videor som vi la ut på youtube med text och med en person som stod och sjöng och gjorde rörelserna så att de fick liksom lära sig låtarna på det sättet. Och sen hade vi konsert med...ah det va nog kanske tusen barn som kom till de här föreställningarna. [...] det känns som en bra grej för språkutveckling och också för att prata om samhörighet, att man gör samma sånger (Johan).

Förutom ovan nämnda sceniska projekt tar Diana upp gestaltning i klassrumsmiljön. I sådana aktiviteter är det hon och kollegorna som gestaltar och ämnena kan till exempel vara planeternas placering i förhållande till varandra eller värdegrundsarbete. Lärarna gör då oannonserade rollspel inför eleverna för att gestalta för dem hur de själva till exempel kan lösa konfliktsituationer. Diana påpekar att genom att förklara något visuellt ges elever som inte kan kommunicera i det svenska språket möjlighet att ta till sig informationen som ges. Ett annat sätt att kommunicera är med hjälp av bild, som nästa avsnitt handlar om.

6.3.4 Språkutveckling genom bild

När de intervjuade lärarna talar om bild läggs fokus främst på att stödja språkutvecklingen. Diana använder sig mycket av bilder i sin undervisning genom att rita själv eller använda sig av befintliga bilder för att stötta eller komplettera det verbala språket. Bilderna kan också användas som en start för att förstå innehållet i en sång.

Det som jag tycker är väldigt viktigt är att man ritat och att man använder bilder, för att vi har många elever som är nyanlända, som inte har språket och då behöver dom orden kopplade till en bild och ibland så...förr till exempel så gjorde jag ju till exempel, du hade en sång som dom skulle lära sig. Jag ritade till, nu är jag väldigt dålig på att rita, men det funkade jättebra för ungarna, så att jag använde ju dom (Diana).

Diana förklarar att många av eleverna på den skola där Diana arbetar på är nyanlända och har därför inte det svenska språket som verktyg. Därför behöver de, enligt henne, få orden kopplade till bilder. Diana förklarar också att det i hennes klass finns andraspråkselever som är födda i Sverige men som ändå inte har kunskap om enkla svenska ord som till exempel *av*, *mat* och *dag*. Då försöker hon ge dem verktyg till att förstå dessa ord och det blir ofta med

hjälp av bilder. På samma vis förklarar Diana att eleverna får använda och skapa mycket bilder själva och uttrycka sig med hjälp av bildspråket.

Även Josefin använder sig av bildstöd i sin undervisning. Hon poängterar vikten av att eleverna trots att de inte har det verbala språket ska få möjligheter att uttrycka sig på andra sätt men också att få syn på andra uttryckssätt förutom tal eller skrift.

Om jag bara står och pratar och ger instruktioner så kan det va väldigt svårt för många att ta till sig det ju. Att använda sig utav bilder för att vi ska förstå varandra [...] både att de själva får uttrycka sig men att de får input genom andra uttryckssätt, inte bara muntligt, tror jag är väldigt viktigt (Josefin).

Josefin hävdar också att detta sätt att låta uttrycksformerna samverka kan få eleverna att förstå att bild och text kan hjälpa varandra att berätta en historia, att det inte är antingen den ena eller den andra uttrycksformen som får tala. På samma sätt som hon ovan nämner att instrumental musik kan bli ett sätt att gå vidare till att diskutera med eleverna vilka verbala ord som kan sättas på de känslor som den ger, kan de utgå från en bild, tolka vad de ser och sedan sätta ord på detta.

För bildläraren Ingrid är det viktigt att hitta andra vägar för att kommunicera om det är svårt att uttrycka sig med det verbala språket och då blir bilder och bildstöd en tillgång. För henne är ämnet bild så mycket mer än att bara rita. Hon ser det som att hon hela tiden arbetar med elevernas språkutveckling, genom att benämna allt hon gör. Det är enligt henne inget förenklat språk hon använder utan ett adekvat språk där hon benämner allt i sammanhanget och ledsagar allting genom att prata så att eleverna får höra orden som hör till handlingen eller materialet flera gånger.

Jag använder inte ett väldigt förenklat språk utan jag använder nog ett hyfsat, som jag tycker, adekvat språk men jag benämner det i det sammanhanget som jag gör det, så att dom ser när jag gör det [...] att dom flera gånger får höra ordet som hör till handlingen eller till materialet (Ingrid).

Här poängterar Ingrid alltså repetitionen som verktyg för att kunskap ska befästas, något som kan jämföras med hur lärarna ovan talar om den repetition som sker i sånger.

När lärarna berättar om sina tankar om och arbete med musik, drama och bild i språkutvecklingssyfte glider de ofta in i andra ämnen. Om detta ämnesöverskridande arbete handlar nästa avsnitt.

6.3.5 Språkutveckling genom ämnesöverskridande arbete

Alla lärarna talar om vikten av att koppla ihop ämnen och att arbeta ämnesöverskridande, inte bara för att det har inverkan på språkutveckling, utan även för att skapa lärande i meningsfulla sammanhang. Utgångspunkten är att de estetiska ämnena kan komplettera andra ämnen. Det handlar också om att förutsättningarna för att det ska lyckas är att samarbetet mellan kollegor fungerar väl.

Diana förklarar att hon försöker koppla så mycket som möjligt till det ämnesinnehåll som de arbetar med för tillfället. Rymdtemat kompletteras som redan nämnts med ett drama. Först lär sig elever fakta om ämnet och utifrån denna kunskap skapas manuset. Bildämnet och musikämnet kommer också in på så vis att eleverna utformar scenografi och rekvisita, samt att sånger lärs som passar för temat. Diana hävdar att de estetiska ämnenas tillgångar ofta

glöms bort i det dagliga skolarbetet och att det läggs för mycket fokus på att nå målen i alla ämnen var för sig istället för att arbeta ämnesöverskridande.

Det är så fokuserat på att nå målen, det är så mycket man ska göra i matte, så mycket som man ska göra i svenska, NO, SO, allt! Man glömmar av de här bitarna och då är det jätteviktigt att man jobbar ämnesövergripande (Diana).

I anknytning till att se estetiska uttrycksformers potential i ämnesöverskridande arbete uttrycker Niklas att estetiska uttrycksformer möjliggör för eleverna att få uppleva lärande på sätt som de inte är lika vana vid. Han tror att det förstärker läroplevelsen och gör att kunskaperna kan stanna kvar längre.

I Terese tjänst som fritidspedagog är uppdraget att arbeta praktiskt med det som i skolan görs teoretiskt. Eftersom hennes primära verktyg är musik är det oftast det hon använder sig av under dessa tillfällen, som att sjunga sånger om de ämnen som de arbetar med. Som ovan nämnts sätter hon och eleverna sedan upp sceniska föreställningar med dessa sånger. Terese hävdar att i arbetet med att sätta upp en sådan föreställning får eleverna öva sig i metakognition och repetera vad de har gjort under terminerna. I detta metakognitiva arbete skriver eleverna meningar om det viktigaste som sedan sätts ihop till sångtexter och får en melodi till sig. Eleverna har också gjort en mattemusikal i årskurs 1 och Terese berättar om situationer när eleverna har tagit hjälp av de sånger som ingick i den när de haft svårt för innehållet på matematiklektionerna.

Så sitter de idag och då har de ju lärt sig det [...]. Vi jobbade med matte, alltså femskutt och tiосkutt [...] och två och tre och allt möjligt och de som har svårt för innehållet, då sitter ju de där och vi ser ju det på lektionerna att de sitter [visksjunger] ”fem, tio, femton, tjugo, tjugofem” för det va en femskuttrap liksom (Terese).

Josefin säger att hon eftersträvar att lektionsspassen ska bli så integrerade som möjligt. Hon menar att hon försöker väva in estetiska uttrycksformer i allt. Ofta handlar det om att de utgår från en sång när de ska arbeta med ett ämne och jobbar sedan vidare med det som tas upp i den sången.

Ja, men när man ska prata om nåt speciellt, att man utgår från en sång. ”Vad hörde vi i den här sången?” och ”nu ska vi faktiskt jobba vidare med de sakerna” (Josefin).

På den skola där Ingrid arbetar ska de påbörja ett projekt för att underlätta för elever med språkstörning eller språkbesvär att förstå hur det går till i skolan. Det handlar, enligt Ingrid, om allt från vad eleverna ska tänka på när de går på toaletten till hur de ska bete sig i ett led. Eftersom det verbala och skriftliga svenska språket inte alltid finns tillgängligt hos eleverna måste personalen på skolan hitta andra vägar till kommunikation. Ingrid berättar då att hon har för avsikt att starta upp ett grupparbete i bildämnet med anknytning till detta projekt. Eleverna ska få göra manus till filmer som de spelar in på surfplattor där de gestaltar hur de ska göra i de olika situationerna. Ingrid ser det som viktigt att det finns mottagare och mål för uppgifterna samtidigt som det blir en bra start i bildämnet – att förstå att bild inte bara är att måla och rita utan så mycket mer.

Det här blir grupparbete, man blir ett mer sammansvetsat gäng som har ett mål som inte bara är att ”jag ska göra en bild som är fin i bamba eller som dom blir glada för hemma när jag visar” utan en annan mottagare också, nämligen alla här på skolan. Så då tänkte jag så här: treorna - vi har paddor på skolan, vi gör en liten film eller flera små filmer som handlar om *how to do this*, hur gör man när man kommer till bamba på ett bra sätt och då får ju dom då statuera och filma varandra i olika situationer [...]. Men så tänkte jag – det är en väl en bra bilduppgift! Och så får vi ju med det digitala arbetet med digitala

hjälpmedel och att man skriver manus och att man får ut ett budskap och det är väl en bra början i bildarbetet och det för ju så väldigt mycket annat med sig också (Ingrid).

På samma vis har Ingrid arbetat ämnesöverskridande med religion och musik genom den ovan nämnda musiksagan som hon skapade tillsammans med eleverna. Huruvida lärarna tänker kring rörelser i förhållande till språkutveckling redogörs för i kommande avsnitt.

6.3.6 Språkutveckling genom rörelser

Hur lärarna uttrycker att de använder sig av rörelser i språkutvecklande syfte eller hur de tänker kring detta skiljer sig åt en del. Det är ett spann från att anse att det är självklart att använda sig av gester och rörelser hela tiden till att några lärare inte tar upp det överhuvudtaget.

Josefin hävdar att det är naturligt för barn att uttrycka sig med kroppen men att det ofta hamnar i glömska när det verbala språket tar mer plats i skolan, något som hon tycker är synd eftersom hon hävdar att det kan vara en hjälp för språkutvecklingen att koppla ihop kroppsspråket med det verbala.

Barn generellt tänker jag uttrycker sig mycket genom sin kropp [...]. Det verbala språket är ju, det finns ju där men det är kanske inte egentligen när man är ett litet barn som är det största att uttrycka sig på utan då kanske man uttrycker sig genom sitt kroppsspråk [...] och att det tappar man lite ju äldre man blir och det är synd för jag tror att det är mer naturligt för barn att använda sig av det och att det också då kan vara en hjälp till att koppla ihop det verbala språket som är jätteviktigt att utveckla (Josefin).

Ingrid säger bestämt att hon inte kan prata utan att ”ta med sig kroppen”. Hon hänvisar till sina tankar om vikten av att arbeta ämnesöverskridande och i teman och att det även är viktigt att ta med det taktila. Rörelser och kroppsspråk kan, enligt Ingrid, bidra till språkutvecklingen och hon tar åter upp vikten av att visualisera och ledsaga allt som görs. Hon påstår att språket genom kroppens rörelser ”ramlar in” mycket lättare hos eleverna, än om de bara får höra det teoretiskt i verbalspråk. Också Johan ger ovan uttryck för att rörelser kan användas för att förstärka och utveckla språket.

Christer har en mer dämpad inställning till användandet av rörelser i språkutvecklingssyfte. Enligt honom kan det vara bra för motoriken, men då främst för elever med specifik språkstörning. Vad han i detta fall menar med språkstörning är oklart, men det skulle kunna innebära det som Ingrid benämner som språkbесvär vilket i sin tur kan innebära elever som inte har verktyg att röra sig verbalt med det svenska språket. Även Terese ger uttryck för att hon inte använder sig av rörelser i direkt språkutvecklande syfte men att det förekommer i form av dans.

6.4 Det lustfulla

En aspekt som tas upp av lärarna är vikten av att lärandet ska vara lustfyllt, både för elever och för lärare. Det är en betydande orsak till varför användandet av estetiska uttrycksformer existerar i deras undervisning. Christer är noga med att poängtera att samtidigt som de sånger som används ska ha ett pedagogiskt syfte är det huvudsakliga målet med hans ovan nämnda teaterföreställningar att ge eleverna ”ett minne för livet” och för att både han och eleverna tycker att det är riktigt roligt. Ett argument för att eleverna upplever det som lustfullt är att de, enligt Christer ”har ett fryntligt ansiktsuttryck och sätter ord på att det är roligt”. Terese säger att de elever som är ”låsta” och inte vågar eller tror på sig själva, blir det lustfullt att bara få sjunga en sång, att inte behöva tänka så mycket på orden och lärandet av dem, utan att det kommer på köpet.

Johan berättar att han tycker att det själv är roligt att göra projekt och brinner mest för att få göra föreställningar där det är tillåtet att blanda och använda alla möjliga estetiska uttrycksformer. I anknytning till detta önskar Ingrid att de upplevelser som hon har fått genom estetiska uttryck ska andra också få ta del av och säger att det berikar människan. Även Josefin tar upp liknande påståenden och poängterar vikten av att få känna av och ta del av de stämningar som finns i estetiska uttrycksformer.

I anknytning till självkänslans påverkan på språkutvecklingen säger Diana med ett skratt efter att ha berättat om det estetiskt grundade arbetssätt som de använder i hennes klass att ”vi har väldigt roligt, det är roligt för oss och det är roligt för barnen” och hävdar att eleverna upplever det lustfyllt när de lyckas.

6.5 Lärande med estetiska uttrycksformer

Så hur går det till när lärarna utformar sin undervisning med estetiska uttrycksformer i språkutvecklingssyfte? Varifrån hämtar de kunskap, inspiration och i vissa fall mod till att arbeta på det här sättet? Josefin berättar att tagit med sig mycket från tiden när hon arbetade i förskoleklass och har upptäckt att mycket av det som hon gjorde då kan användas även högre upp i åldrarna. Hon poängterar också att det handlar mycket om det kollegiala arbetet och att det finns stöd och ”medhåll” från skolan för att arbeta med estetiska uttrycksformer. Det kollegiala samarbetet är något som flera av lärarna tar upp som viktigt för att arbeta med estetiska uttrycksformer i språkutvecklande syfte. Diana har en kollega som hon arbetar med i sin klass som är ”duktig på drama”. De hjälps hela tiden åt och kompletterar varandra med idéer, samtidigt som de har en tredje kollega som tillför på mer ”kunskapsmässiga sätt”. Även Johan hämtar kunskap och inspiration från kollegor, bland annat när alla som arbetar i stadens kulturskolor träffas och delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Liksom Diana nämner han också det utvecklande med att arbeta tillsammans med en kollega och hjälpas åt för att utforma undervisningen, att det är viktigt att inte stå ensam med planeringen. För både Terese och Ingrid handlar det mycket om att hålla koll på klasslärares grovplanering och på så vis hämta inspiration till sin egen undervisning så att det blir en helhet i lärandet.

Christer nämner forskning som något som ska tas med en rejäl nypa salt och som något som har en ”tendens att följa modevindar”. Därmed är han mer grundad i strukturen och kunskaperna i styrdokumentet och utformar sin undervisning med estetiska uttrycksformer efter dessa. Inspirationen hämtar han från sina egna influenser från kulturen utanför skolan som ligger i hans intresse.

Johan hämtar mycket material till sitt arbete från forum på internet och lägger ner tid på att hålla sig uppdaterad om till exempel nya barnvisor. För Johan och även Terese handlar det också om att förlita sig på sin musiklektörutbildning, att denna bidrar till självförtroende att använda sig av estetiska uttrycksformer. Enligt dem är det många lärare som inte har någon utbildning i estetiska uttrycksformer som inte vågar använda sig av detta just därför. Terese poängterar att alla kan göra mer än vad de tror, även om de inte har erfarenhet av att arbeta med estetiska uttrycksformer på fritiden eller har någon utbildning i det. Diana nämner samma sak, men vrider på det och säger att ett estetiskt intresse är en förutsättning för att använda sig av det i undervisningen. I detta sammanhang blir Niklas (som har musiklektörutbildning och utövar musik utanför läraryrket) inlägg viktigt, om att inte ha ”modet” som nyutexaminerad att arbeta med estetiska uttrycksformer så mycket som han har en vision om att göra. Han förklarar att han vill ta den ”säkra vägen” och att ”de traditionella formerna känns tyvärr trots [hans] estetiska läggning tryggare”.

6.6 Sammanfattning av resultat

Vad gäller definitioner och innebörder av estetiska uttrycksformer är det en till synes bred bild som framställs hos lärarna utifrån deras utsagor. Detta stämmer överens med den bild som Bamford (2006) lägger fram – estetiska uttrycksformer är vad som helst som är gjort av människor. Utifrån detta påstår flera av lärarna att estetiska uttrycksformer är olika eller flera språk och att det i sin tur möjliggör för de elever som inte har det verbala språket att kommunicera på andra sätt, exempelvis med hjälp av musik, bild och drama. Just dessa tre estetiska uttrycksformer är de som främst förekommer som exempel i lärarnas utsagor i förhållande till språkutveckling.

Lärarna sätter tidigt i intervjusituationen estetiska uttrycksformer i ett didaktiskt perspektiv och förklarar att estetiska uttrycksformer är olika sätt för att förmedla och benämna kunskap. I ett språkutvecklingssyfte ses estetiska uttrycksformer som verktyg för att uttrycka sig, som också kan ge andra dimensioner till lärande. Ofta ses de estetiska uttrycksformerna som komplement till lärande på ett eller annat sätt. Detta stämmer överens med det som Bamford (2006) argumenterar för, nämligen att lärande genom estetiska uttrycksformer är verktyg för lärande av andra ämnesinnehåll. På samma vis vänder Christer på det och menar att exempelvis sånger bör tjäna ett pedagogiskt syfte och kan kompletteras med andra uttryck för att synliggöra strukturer och lärandeinhåll.

I och med den samstämmighet som lärarna uttrycker, att estetiska uttrycksformer erbjuder olika verktyg för lärande, argumenterar de också för ett synsätt om att alla lär sig på lika sätt och att estetiska uttrycksformer därför möjliggör individanpassning av lärande. Terese poängterar att det är viktigt att undersöka vari elevens svårigheter och hinder ligger för att kunna planera undervisningen på ett sätt som främjar elevens språkutveckling. Det går att koppla ihop med det som Christer hävdar, att estetiska uttrycksformer inte har något unikt i sig, men att det passar vissa elever bättre i deras lärande.

Som framkommit har lärarna som intervjuats generellt en positiv bild till estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling. Flera av dem nämner musik och specifikt sång som verktyg för att utveckla språket. Det argumenteras för att sånger blir ett sätt att lära sig språkliga strukturer (som språkmelodi, meningsbyggnad och även ord) utan att tänka på det. Vidare påpekar Niklas att melodierna och rytmen som finns i sånger gör att ett innehåll också kan förmedlas lättare genom att det blir något att hänga upp kunskapen på.

Repetition nämns av lärarna och ofta i just talet om sånger. Terese menar att repetition är språkutvecklande i sig, men att musik är ett sätt att göra det på. Hon ger uttryck för att starta i det meningsfulla sammanhanget, med att syftet är att förstå innehållet i en sång. På så vis kan det tolkas som att hon arbetar med top-down-metoden som Fast (2008) redogör för, i sin undervisning med sånger, där innehåll och meningar bryts ner efterhand till mindre delar för att få syn på meningsbyggnad och ord i den specifika sången. Enligt Terese beskrivning sker lärandet på så vis i meningsfulla sociala sammanhang. Detta förhållningssätt är något som är genomgående för alla de intervjuade lärarna och deras tankar om hur de utformar och tänker kring lärande och sin undervisning. Det stämmer också väl överens med det socialsemiotiska perspektiv som studien utgår från och som beskrivs av Selander och Kress (2010), där mening och i förlängningen lärande, skapas i sociala sammanhang med hjälp av teckensystem.

Lärarna ger också exempel på det som Selander och Kress (2010) argumenterar för inom det socialsemiotiska och multimodala perspektivet, nämligen att befintliga representationer används för att genom didaktiskt design skapa förutsättningar för lärande och språkutveckling. Med detta menas de teckensystem som ingår i allt från färdigtryckta bilder

och befintliga sånger till teaterpjäser som sätts upp med styrning från läraren. Det kan, enligt ett socialsemiotiskt perspektiv, leda till att språket utvecklas genom härmning och repetition, enligt Selander och Kress. Både Diana och Terese är övertygade om att även om eleverna inte förstår ordens innebörd i en sång, bidrar imitationen när de sjunger till deras språkutveckling. Här blir, som också Selander och Kress argumenterar för, det meningsfulla sammanget viktigt för lärarna. Diana förklarar att det är viktigt att låta eleverna få möjlighet att lyckas men att det ofta är så att lärare generellt har alltför bråttom med att få se ett resultat av språkutvecklingen. I det sammanhanget kan Fast (2008) ord om att det inte bara är den tekniska färdigheten av att läsa och skriva verbalt språk som ska tas hänsyn till, utan att det handlar just om hur dessa färdigheter används i ett sammanhang. På samma vis menar Dahlbäck (2011) att elevernas sätt att bli aktörer i sitt eget lärande kommer med tiden, men inte direkt.

Vid sidan om lärarnas argument för estetiska uttrycksformers främjande effekt för språkutvecklingen tar de upp dess möjligheter för att öka elevernas självkänsla och lustfullhet i lärandeprocesserna. Diana hävdar också att lärande går hand i hand med självkänsla och lustfullhet. Christer ger exempel på lärsituationer där, som han kallar det, "oväntade elever" tar plats i dramasammanhang på ett annat sätt än vad de gör i andra sammanhang. Även Terese uttrycker att hon har erfarenhet att elever som är låsta i en negativ bild av sig själva, plötsligt i en estetisk läroprocess börjar tro på sin kapacitet. Selander och Kress (2010) påpekar att genom att inom den didaktiska designen kan man få syn på vilken positionering eleverna gör i iscensättningen av lärsituationen, kan förutsättningar för lärande skapas.

Även om lärarna inte själva uttrycker det som att det handlar om didaktisk design när de planerar och tänker kring elevernas lärande, ger en del av dem tydliga exempel på ett sådant tillvägagångssätt. Terese berättar om hur en iscensättning av lärandet av beskrivande text kan se ut. Därmed följer hon de aspekter som Selander och Kress (2010) beskriver som ingående i en undersökning av hur en design i lärande går till. Eleverna har inom ämnet svenska fått ta del av en befintlig representation i form av högläsning med resursen *lyssna*. Därefter fick de i uppdrag att producera beskrivande text och detta med hjälp av resursen *skriva*. På så vis fick eleverna arbeta med att tolka, bearbeta och transformera sin kunskap och att gestalta nya representationer av innehållet. Iscensättningen fortsatte sedan med att Terese tog över och transformerade representationen ytterligare genom att göra en rap-låt av elevernas beskrivande texter. Då tillkom ytterligare en resurs för lärande, nämligen att *sjunga* men också den tidigare nämnda att *lyssna*. På så vis kunde eleverna använda de resurser som passade dem bäst för ändamålet.

Utöver att lärarna förklarar hur elevernas design i lärande ser ut, ger de i många fall uttryck för hur deras design *för* lärande kan gå till, från hur kollegor samarbetar och planerar tillsammans till hur läraren i undervisningssituationen agerar och förhåller sig till utvärdering. I detta poängterar större delen av lärarna det kollegiala samarbetet som mycket viktigt för att estetiska uttrycksformer ska bli ett främjande lärandesätt i språkutvecklingssyfte. Vikten av att stötta och dela med sig av kunskaper till varandra poängteras bland flera av lärarna. De förklarar att en del av deras kollegor inte vågar ta in estetiska uttryckssätt i sin undervisning för att de inte har utbildning i dessa ämnen och att det därför blir viktigt att stötta och ta hjälp av varandra. Diana hävdar att ett estetiskt intresse utanför arbetet är förutsättningen för att arbeta estetiskt i sin undervisning. Johan och Terese förklarar att de förlitar sig mycket på sin musiklektörutbildning när de utformar undervisning med estetiska uttrycksformer. Dock blir det i sammanhanget intressant att Niklas, som är nyutexaminerad musiklektör, ännu inte har

vågat använda sig av estetiska uttrycksformer i sin undervisning, eftersom han menar att det känns mer osäkert.

Avslutningsvis kan sägas att det går att sätta lärarnas utsagor i perspektiv till det socialsemiotiska perspektiv som Selander och Kress (2010) beskriver. Lärarna tycks ha fokus på att lärande ska ske i ett meningsfullt sammanhang och att detta kan göras med hjälp av estetiska uttrycksformer, bland annat med hjälp av sånger, drama, bilder och ämnesöverskridande arbete som i teaterföreställningar och sceniska projekt. Det är inte det estetiska i sig som uttrycks generellt av lärarna som språkutvecklande, utan det förefaller som komplement och verktyg för lärande, med undantag från några av utsagorna som jag går in mer på i den efterföljande diskussionen.

7 Diskussion

Socialsemiotiskt perspektiv (Selander & Kress, 2010), människan som teckenskapande. Att se helheten från ovan (Maagerø & Tønnesen, 2014). Var skapas mening?

Få in mer negativa saker också och problematisera. Att det blir stökigt, att inte våga, att det är viktigt att ha intresse.

7.1 Estetiska uttrycksformer som flera språk

Lärarna tar, som ovan nämnts, tydliga avstamp i att estetiska uttrycksformer är olika språk. Flera av dem påpekar också att det finns hierarkier mellan språken och enligt Josefin premieras det verbala språket generellt framför andra. Detta stämmer överens med det som Dahlbäck (2016) argumenterar för, att det finns en tradition av att se verbalspråket som en måttstock för vad som är kommunikativt språk och att de estetiska uttrycksformernas språk ständigt jämförs med verbalspråket. Dock kan det enligt lärarnas utsagor vittna om att det finns ett bredare synsätt på vad språk innebär och därmed medföra att de språk som estetiska uttrycksformer innehar kan blir likvärdiga med verbalspråket.

Det finns ändå en tendens bland flera lärare att skilja praktik från teori. Exempelvis uttrycker Niklas att de estetiska uttrycksformerna skiljer sig från mer traditionella former, som aktiviteter som provskrivning och uppläsning av texter. I anknytning till detta ger både han och Terese uttryck för att teori och praktik sker i skilda miljöer. I förlängningen blir det ett argument för att även lärare inom de estetiska ämnena skiljer mellan teori och praktik och i vissa fall i studien finns det exempel på att lärarna premierar praktik framför teori. Det går att hänvisa till det som Marner och Örtengren (2003) och Lindgren (2006) hävdar, att traditionen av att särskilja teori från praktik och se människan som uppdelad i kropp och tanke även har tagit sig in i skolmiljön. Denna distinktion visar sig också i läroplanen där det intellektuella sätts i kontrast till det praktiska: "I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas" (Skolverket, 2017, s. 10).

De intervjuade lärarna ser generellt på estetiska uttrycksformer som komplement till andra uttrycksformer, som till exempel verbalt språk. En anledning till detta synsätt kan vara att lärarna blev upplysta om själva språkutvecklingsfokuset för studien innan de intervjuades. Det kan också vara av intresse att diskutera om det finns skillnader i vilken typ av utbildning de olika lärarna har. Ofta är det klasslärarna i denna studie som ger uttryck för att se på de estetiska uttrycksformerna som komplement. Dock uttrycker både Terese och Niklas, som är musiklärare att estetiska uttrycksformer är ett sätt för kunskapsförmedling och benämning.

Josefin pratar om samtal kring det som eleverna upplever genom olika estetiska uttrycksformer som bidragande till lärande och språkutveckling. Det går att hänvisa till det som Paquette och Rieg (2008) tar upp som främjande av språkutveckling, nämligen att eleverna får ta del av olika typer av estetiska uttryck, som till exempel en dansföreställning. Detta för att sedan kunna samtala om och reflektera kring de estetiska upplevelser som de haft tillsammans. I anknytning till det som Josefin nämner där representationer transformeras nämner författarna också att eleverna kan göra egna illustrationer av sånger som visar på hur de har förstått en sång. På så vis kan språkutvecklingen hos eleverna synliggöras på det vis som Josefin argumenterar för.

Enligt Bamford (2006) är det viktigt att både lärande genom estetiska uttrycksformer och lärande i estetiska uttrycksformer får ingå i undervisning för att maximera elevernas möjligheter till lärande. Ett sätt som de intervjuade lärarna tycks förena dessa två förhållningssätt på är genom ämnesöverskridande arbete, som samtliga informanter tycks vara positivt inställda till. I de sceniska framställningarna som genomförs är det främst musiken som används som uttrycksform, men även bilden kommer in i Dianas rymddrama. Samtidigt är det ständigt fokus på olika ämneskunskaper och den språkliga utvecklingen. Det som händer i ett sådant ämnesöverskridande arbetssätt är att lärandet sker i meningsfulla och sociala sammanhang, något som överensstämmer med det socialsemiotiska perspektiv som är utgångspunkt för denna studie, efter Selander och Kress (2010) beskrivning.

Den oro som Bamford (2006) förklarar fanns i samband med iscensättningen av en föreställning i hennes studie, verkar också Terese vara medveten om när hon väljer att berätta för eleverna först i slutet av terminen att de ska göra en föreställning av de sånger som de har arbetat med. Min tanke är att slutproduktionen (i det här fallet en föreställning) kan engagera eleverna till lärande samtidigt som lärarna bör vara aktsamma med vad de uttrycker som syfte för eleverna. Annars kan lärandet glömmas bort i skuggan av den avslutande iscensättningen, precis så som det fanns oro för i Bamfords studie.

Josefin och Ingrid ger uttryck för arbete med just att lära sig i estetiska uttrycksformer på så sätt att instrumentalmusiken får stå i fokus. För Josefin handlar det om att låta eleverna ta del av stämningar i musiken och även använda andra uttrycksformer för att förklara vad de känner eller tänker när de lyssnar på musiken. Ingrids arbete med att skapa en musiksaga tillsammans med eleverna handlar också om att ta del av musikens uttryck och få låta det vara ett språk i sig. Enligt Paquette och Rieg (2008) gynnas elevers kreativa tänkande och motivation av att de får förstärka och kontrastera ljud med instrument. Men å andra sidan kan det också enligt författarna bli ett sätt att träna sig i det verbala språket genom att förklara hur ett visst instrument eller ljud låter och samtala om kontraster mellan olika ljud och instrument. På samma gång som det musikaliska uttrycket sätts i fokus när eleverna får gestalta musiksagan som läses av Ingrid, blir det också ett sätt för dem att flytta in i literacy (Fast, 2008). Detta innebär att de omedvetet lär sig språkets uppbyggnad, ord och läten. I och med det hävdar Fast att barn som får ta del av en stor och varierande mängd berättelser kan koppla dessa till sig själva och sina egna ordval, något som visar sig i de berättelser som de själva producerar senare. Enligt Fast får de omedvetet med sig kunskaper om berättande och språkbruk som i sociala sammanhang bearbetas och utvecklas. Min uppfattning utifrån lärarnas utsagor och den tidigare forskningen är att även sånger har en sådan effekt på språkutvecklingen, eftersom de i många fall är uppbyggda enligt ett händelseförlopp. Sånger är något som alla lärare i studien säger att de lägger mycket fokus på just i språkutvecklingssyfte. Därmed blir det ett lärande genom estetiska uttrycksformer, eftersom meningsbyggnader, innehåll och ord uppmärksammas under aktiviteterna.

Det är enligt lärarna skillnad på repetition och tragglande. De tar ofta upp repetition som något positivt och förekommande inom de estetiska uttrycksformerna, medan tragglande (som tas upp som begrepp av Terese) ses som negativt och förekommande inom teoretiska ämnen. När lärarna pratar om musik som språkutvecklande verktyg är det främst sångers inverkan som tas upp som främjande. Detta är något som flera forskare också tagit upp (bland annat Coyle & Gómez Gracia, 2014; Fast, 2008; Maagerø & Tønnesen, 2014; Paquette & Rieg, 2008). I anknytning till sånger pratar lärarna mycket om repetition som något som gör att ord, betoningar och meningsbyggnader kan synliggöras på ett meningsfullt sätt. Det stämmer överens med det som Dahlbäck (2011) hävdar, att repetitiva aktiviteter kan bli till lärande av ett innehåll där alla kan vara delaktiga.

7.2 Språkutveckling för alla elever

Studiens syfte var att fokusera på språkutveckling för elever med svenska som andraspråk. Trots att lärarna tydligt informerades om andraspråksfokuset innan intervjuerna, gav de uttryck för att de inte särskiljer på hur de arbetar och tänker kring språkutveckling för elever med svenska som första- respektive andraspråk. Lärarna talar åtminstone inte om att de designar sin undervisning annorlunda beroende på dessa elever. Istället pratar lärarna om vikten av att ta hänsyn till de svårigheter som eleverna har. Majoriteten av lärarna arbetar, som nämnts i metodkapitlet, i skolor där eleverna till övervägande del har svenska som andraspråk och i flera fall är nyanlända till Sverige. Det kan vara en anledning till att lärarna inte särskiljer på undervisningsformerna. Men det kan också tyda på att lärarna ser det som att språkutvecklande arbete med estetiska uttrycksformer kan gynna alla elever. Ludke et al (2013) hävdar dock, att lärande av första- respektive andraspråk skiljer sig åt, bland annat i hur lärande i förstaspråk handlar om att tolka innehåll i en hel mening, medan enskilda ord och stavelser fokuseras i ett andraspråk. Med det sagt är det inte så att andraspråkslärande med estetiska uttrycksformer inte kan gynna alla elever, men för att få grepp om vari svårigheterna respektive styrkorna ligger i de olika aspekterna kan designen av lärandet möjligen bli mer gynnsamt.

När Christer och Terese beskriver hur de planerar utifrån vilka språkliga besvär eleverna har kan det ses som exempel på hur de arbetar med didaktisk design. De ger uttryck för det som Bamford (2006) tar upp om att lärande med estetiska uttrycksformer inte automatiskt bidrar till språkutveckling och positiva klassrumsklimat. Christer påstår att lärande med estetiska uttrycksformer passar vissa elever bättre.

När det kommer till rörelser i anslutning till språkutveckling skiljer det sig mycket i lärarnas utsagor. Enligt Coyle och Gómez Gracia (2014) är sånger för små barn ofta fyllda av rörelser och gester som i och med det stärker förståelsen av ord och mening i ett nytt språk. Paquette och Rieg (2008) tar upp det meningsskapande som rörelser till sånger kan bidra med och göra språklärandet roligare för barn. I och med detta får bland annat Josefins och Ingrid's uttalanden tyngd när de argumenterar för att kroppen ska vara med i allt och är ett naturligt uttryckssätt för barn, något som även Fast (2008) hävdar.

Det finns också ett sätt bland lärarna att se på rörelser i anknytning till språkutveckling som något som ska brukas med försiktighet eller som inte riktigt bidrar till lärande. Detta poängteras också av Coyle och Gómez Gracia (2014) i den studie som de har gjort med elever som skulle lära sig ett andraspråk med hjälp av sånger. Även om författarna förklarar att det generellt är utvecklande för språket att använda sig av gester och rörelser, pekar de på att det går att överdriva användningen av det i lärandet av ett andraspråk med hjälp av sånger. I de

klassrumsobservationer som de gjorde blev det tydligt att barnen kom att fokusera mer på att repetera de rörelser och gester som läraren gjorde än på orden i sig. Å andra sidan har studier tagits fram av Rothwell (2011) som har visat att rörelser inte alls har ersatt det verbala språket, utan att eleverna istället har tillfört ett språk till, alltså kroppsspråket.

Huruvida bilder och bildstöd kan vara en hjälp för att utveckla språket tar flera av lärarna upp. Diana uttrycker särskilt att hon använder sig av mycket bildstöd i språkutvecklingssyfte. Detta är i samklang med det som literacyforskare betonar, nämligen bildens betydelse för språkutveckling och språkanvändning. Fast (2008) förklarar att barn redan mycket tidigt i livet lär sig att läsa av bilder. Med hjälp av bilder skapar de mening i texten och detta blir, enligt Fast, en lika viktig grund för literacy som att bara använda de tecken i form av bokstäver som finns att tillgå. Flera forskare (Maagerø & Tønnesen, 2014; Mackenzie & Veresov, 2013) hävdar samma sak, att bilden blir ett sätt att erbjuda fler uttryckssätt och har en positiv effekt på språklärandet när det får ta plats i början av processen. Flera av informanterna hävdar också i anknytning till detta att bilden bör vara ständigt närvarande genom lärandet, inte bara i början.

7.3 Självkänsla, lustfullhet och känslan av att lyckas

Förutom att lärarna tar upp estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling, läggs stor vikt vid att estetiska uttrycksformer främjar elevers självkänsla, känsla av lust och av att lyckas. På samma gång anser de att dessa tre aspekter är just främjande för språkutveckling. Flera lärare än de som förekommer i denna studie har uttryckt sig på liknande sätt i tidigare forskning. Bland annat i studien som Christophersen och Thorgersen (2015) gjort betonar en lärare att musik bidrar till elevers personliga utveckling och att musiken skapar självkänsla. Vidare säger läraren i deras studie att alla ska få möjlighet att lära sig allting och att ingen ska bli lämnad med ingenting. Just detta kan relateras till det som Christer tar upp om *oväntade elever* som tar plats när teaterföreställningar arbetas fram. Även det som Diana och Terese förklarar om att elever får tillfälle under sångövningar att känna att de lyckas tar Dahlbäck (2011) upp som bidragande till elevers självkänsla och gemenskap. För lärarna är det också viktigt att ha roligt, något som både Diana och Christer ger uttryck för.

Trots att viljan finns överlag hos de intervjuade lärarna att arbeta med estetiska uttrycksformer tycks det inte vara självklart att göra det. Diana poängterar att intresse, utbildning eller åtminstone känslan av kunskap inför att uttrycka sig estetiskt måste finnas hos läraren för att våga använda det i sin undervisning. Flera av lärarna ger exempel på kollegor som inte vågar ta steget att använda sig av sånger eller bilder i klassrummet för att de inte tror att de behärskar det. På så vis hävdar Diana att de estetiska uttrycken försvinner allt mer från skolvardagen och med tanke på vad tidigare forskning och till viss del den här studien har visat, är det synd med tanke på språkutveckling. Något som är intressant i detta är att Niklas visar en annan sida av myntet. Som musiklektör med arbete i svenskämnet har han ännu inte haft mod att använda sig av estetiska uttrycksformer i så stor utsträckning som han vill. Själv förklarar han att det beror på att han som nyutexaminerad lärare upplever de mer, som han kallar det, traditionella formerna av lärande som tryggare att använda sig av. Huruvida talet om hierarkier bland de olika språken som ovan nämnts har inverkan på detta val kan diskuteras, liksom hur personalen och ledningen på den skola som han är verksam på uttrycker sig om relationen mellan teori och praktik. Det blir på så vis tydligt att åtskillnaden mellan ämnena och ifall de innehåller antingen teoretiska eller praktiska moment har fäste i skolmiljön. För att lärare ska våga och möjliggöra för ämnesöverskridande arbete och sudda ut gränserna mellan teori och praktik krävs det, enligt Marner och Örtegren (2003), ett

fungerande och stöttande kollegialt samarbete. Detta påstående blir steget in i nästa avsnitt, som handlar om vad lärare kan ta till sig av denna studies resultat och diskussion.

7.1 Pedagogiska implikationer

I dagens läroplan står att läsa i kursplanen för *svenska som andraspråk* att undervisningen ska innehålla ”Strategier för att lyssna, förstå och muntligt göra sig förstådd i situationer när det egna svenska språket inte räcker till” (Skolverket, 2017, s. 265). Därmed är det självklart och ett måste att andra typer av uttryckssätt ska vara tillgängliga för eleverna i deras språkutveckling. Dock vittnar lärarna om att det verbala språket ses som premierat framför de andra språken som finns inom de estetiska uttrycksformerna och att det krävs kunskap, intresse och mod hos läraren för att ta in dessa i den ordinarie undervisningen. Därför kan det kollegiala samarbetet inte nog poängteras för språkutvecklande lärande ska fungera. Genom studiens gång har även jag, som har både intresse och kunskap i estetiska uttrycksformer, fått styrka i att använda mig av dessa när jag kommer ut skolmiljön. Detta för att lärarna vittnar om fungerande språkutvecklande arbetssätt och för att teorier och tidigare forskning beskriver samma sak.

Det blir också tydligt genom studien att det verbala språket är så inpräntat i lärare (inklusive mig själv) som det primära sättet för kommunikation. Dock räcker det inte till i den mångkulturella skolmiljö vi har idag där vissa elever riskerar att bli exkluderade på grund av att det svenska verbala språket inte finns som verktyg för dem. Borgfeldt (2017) argumenterar för att ett språkutvecklande lärande med estetiska uttrycksformer gynnar alla elever, inte bara de med svenska som andraspråk – så vad har vi egentligen att förlora?

Självklart är det i sammanhanget också viktigt att poängtera att estetiska uttrycksformer inte i sig självt leder till lärande och språkutveckling, som Bamford (2006) påpekar. Det krävs, som i alla sammanhang, välgjord planering och individanpassning. Estetiska uttrycksformer kan bidra till miljön de används i blir *stökiga* och vissa elever kan istället för att gynnas av detta, bli osäkra och tvärtom backa i sitt lärande.

7.2 Vidare forskning

För att få svar på hur lärarna i studien faktiskt arbetar med estetiska uttrycksformer vore det av intresse att göra en observationsstudie för att tillföra ytterligare information och analys till lärarnas utsagor. Det skulle också vara intressant att följa några elever med svenska som andraspråk under en längre period i en klass där estetiska uttrycksformer används i språkutvecklingssyfte. Genom en sådan studie skulle mer information kunna läggas till vad estetiska uttrycksformer faktiskt bidrar med i språkutvecklingssyfte. I detta skulle forskaren kunna djupdyka i det multimodala perspektivet och undersöka vad som fångar elevens uppmärksamhet i lärandet och vilka resurser som används, enligt den didaktiska design som Selander och Kress (2010) redogör för.

Det skulle också vara av intresse att undersöka vad lärare som inte säger sig arbeta med estetiska uttrycksformer har att säga om detta i en intervjustudie.

7.3 Avslutning

Jag hoppas att denna studie kan bidra med verktyg, tankar och kunskap för alla som arbetar inom skolan om estetiska uttrycksformer i förhållande till språkutveckling. Både lärande i estetiska uttrycksformer med alla de känslouttryck och hantverksmässiga färdigheter som de kan ge och lärande genom estetiska uttrycksformer behövs idag. Vi behöver också inse att kropp och hjärna är sammankopplat och teori och praktik inte är så skilda åt som ibland kan

skrivas ut i både styrdokument och i skolmiljö. Ett sådant synsätt tror jag kommer att skilja oss människor åt ännu mer, särskilt i den värld av mångfald som vi idag lever i. Men först och främst måste vi som lärare hjälpas åt att våga gå utanför våra gränser och kunskap vad gäller estetiska uttrycksformer för att låta alla elever få göra sin röst hörd.

8 Referenser

- Adoniou, M. (2013). Drawing to support writing development in English language learners. *Language & Education: An International Journal*, 27(3), 261-277. doi:10.1080/09500782.2012.704047.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Münster.
- Borgfeldt, E. (2017). "Det kan vara svårt att förklara på rader". *Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. (Doktorsavhandling, 407). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/53675>.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Christophersen, C. & Thorgersen, C. (2015). "I think the arts are as prominent as any subject": A study of arts education in two Scandinavian schools. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 4(1), 3-18. doi: 10.7577/if.v4i1.1368.
- Coyle, Y. & Gómez Gracia, R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285. doi: 10.1093/elt/ccu015.
- Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. *InFormation - Nordic Journal of Art and Information Research*, 5(2).
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan en aktionsforskningsstudie i åk 1*. (Licentiatavhandling, 290). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/27887>.
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/16773>.
- Ludke, K. M., Ferreira, F. & Overy, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41-52. doi:10.3758/s13421-013-0342-5.

- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22-29.
- Marner, A., & Örtengren, H. (2003). En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus nr 16*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber.
- Paquette, K., & Rieg, S. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, vol. 36, no. 3, 2008, 227–232. doi: 10.1007/s10643-008-0277-9.
- Rothwell, J. (2011). Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 575-594. doi:10.1080/13569783.2011.617106.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Skolverket. (2017) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2017. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>.
- Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Reflections on aesthetic teaching. *Art Education*, vol. 65(1), 6–10. doi: 10.1080/00043125.2012.11519154.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1: Intervjuförfrågan (e-post)

Hej xxxxxxxxxxxx!

Mitt namn är Matilda Magnusson.

Jag går sista terminen på Grundskollärarutbildningen på Göteborgs universitet med inriktning mot årskurserna F-3.

Nu ska jag skriva mitt slutliga examensarbete där jag vill ta reda på hur lärare som använder sig av estetiska uttrycksformer tänker kring detta i språkutvecklingssyfte, främst med fokus på elever som har svenska som andraspråk.

Jag skulle därför vara mycket tacksam om jag fick göra ett antal korta intervjuer (20-25 min) med någon eller några lärare på xxxxxxxxxxxx i detta syfte.

Plats och tid bestämmer intervjupersonerna men det är bra om det kan ske så snart som möjligt, med tanke på tidsramen för kursen i anknytning till examensarbetet.

Självklart är medverkan helt frivillig och kan avbrytas när intervjupersonen vill.

Deras namn och svar kommer inte kunna identifieras men examensarbetet kommer att publiceras av Göteborgs universitet.

Jag är mycket tacksam om du kan förmedla min förfrågan. Om det är enklare att jag tar kontakt med lärarna själv, får du gärna ge mig deras kontaktuppgifter.

Det går bra att kontakta mig via mailadress xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx eller på telefonnummer xxxxxxxxxxxxxx.

Med vänlig hälsning

Matilda Magnusson

Bilaga 2: Intervjuguide

1. Bakgrund

- I vilka årskurser är du behörig lärare?
 - Är du behörig lärare i något estetiskt ämne?
 - I vilken årskurs är du lärare just nu?
 - När utbildade du dig?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Utövar du själv något estetiskt utanför ditt arbete?

2. Vad är estetiska uttrycksformer, enligt dig?

3. Vad, hur, varför

- VAD: På vilket sätt skulle du beskriva din användning av estetiska uttrycksformer i den undervisning som du utövar?
- HUR: Hur utformar du undervisningen med estetiska uttrycksformer för elever med svenska som andraspråk?
- VARFÖR: Hur kommer det sig att du använder dig av estetiska uttrycksformer i din undervisning?

4. Huvudfokus

- På vilket sätt kan estetiska uttrycksformer bidra till språkutveckling, enligt dig?
 - Nämn några exempel på egna erfarenheter.

5. Förutsättningar

- Genom vilka sätt har du utvecklat din undervisning med estetiska uttrycksformer?
 - Forskning, fortbildning, kollegor, informella sammanhang, egen utbildning...?